



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Pires Gonçalves Pereira

Os Cursos de Educação Formação como resposta aos problemas de aprendizagem: Perspectivas dos professores



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Maria Helena Pires Gonçalves Pereira

**Os Cursos de Educação Formação como
resposta aos problemas de aprendizagem:
Perspectivas dos professores**

Dissertação de Mestrado em Educação Especial
Área de Especialização em Dificuldades de
Aprendizagem Específicas

Trabalho realizado sob a orientação da
Professora Doutora Ana Paula Loução Martins

Julho de 2010

É AUTORIZADA A REPRODUÇÃO INTEGRAL DESTA TESE/TRABALHO APENAS PARA EFEITOS DE INVESTIGAÇÃO, MEDIANTE DECLARAÇÃO ESCRITA DO INTERESSADO, QUE A TAL SE COMPROMETE;

Universidade do Minho, ____/____/____

Assinatura: _____

Resumo

Este estudo teve como finalidade, conhecer, compreender e sistematizar as perspectivas dos professores do 2º e 3º ciclo do ensino básico, acerca dos cursos de educação formação (C.E.F) ministrados actualmente na escola. Utilizando uma metodologia qualitativa entrevistei seis professores do 2º e 3º ciclo, que leccionam cursos C.E.F.

As perspectivas recolhidas, numa primeira fase, foram analisadas através da técnica de análise de conteúdo e apresentadas de forma individual, usando-se o mais possível as palavras dos professores, como forma de melhor expor as suas perspectivas. Numa segunda fase faço o cruzamento de dados com o objectivo de analisar diferenças e similaridades entre os participantes e discutir resultados tendo por base a literatura. Por fim, apresento o conhecimento adquirido com este estudo sob a forma das seguintes conclusões: a) Os professores concordam com a existência dos C.E.F. alegando ser a única alternativa, para alguns alunos, na conclusão do 3º Ciclo; b) Todos estes cursos são cursos de sucesso pois a maioria dos alunos termina o curso no tempo previsto; c) A aprendizagem pelos formandos é valorizada pela componente de formação prática em detrimento das restantes componentes; d) Os professores encontram-se globalmente insatisfeitos com os C.E.F manifestando reduzidas expectativas quanto a estes cursos; e) Os C.E.F são muito atractivos para os alunos enquanto que para alguns professores poderão ser um tormento; f) Há divergência de perspectivas quanto à preparação destes cursos para a vida activa; g) Todos os professores consideram necessárias alterações significativas a estes cursos em diferentes vertentes.

Este estudo pretende ser um documento reflexivo para as escolas no sentido de tornar os C.E.F ideais para alunos e professores elevando ao máximo possível o seu potencial.

Palavras – chave: Cursos de Educação Formação, Metodologia Qualitativa, Perspectivas dos professores e Problemas de aprendizagem.

Abstract

The final purpose of this essay is to know, to understand and to systematise the perspectives of the teachers on second and third levels of basic education about the “CEF”(Education and Formation Courses),which are taught at school nowadays. Following a qualitative methodology, I used semi-structured interview on a sample of six teachers teaching on second and third grade levels, who were also teaching Education and Formation Courses.

The perspectives taken, initially, were analyzed using the technique of content analysis and presented as individuals, using the teachers words as much as possible as a way to better present their perspectives. In a second phase data crossing was made with the aim of examining differences and similarities between the participants and analyze, with reference to the literature, studied their perspectives as a group. Finally, I present the knowledge I have achieved from this study in the following conclusions: a) Teachers agree with the existence of CEF, considering that it's the only alternative, for some students, to finish the third school level; b) All these courses are well succeeded because most of the students finish them in the programmed time; c) The student's learning is valued by a pratical component, by the sacrifice of the other components; d) Teachers find themselves globally insatified with these CEF, showing low expectations towards them; e) CEF are very attractive for students, but they can be a nightmare for some teachers; f) The perspectives are different in what concerns to the preparation of these courses for life; g) All the teachers consider that significant changes are needed in these courses, in different aspects.

This research intends to be a reflexive document for schools in order to turn CEF courses ideal for the students and teachers, raising their potential to its maximum.

Keywords: Education and Formation Courses, Qualitative Methodology, Teachers Perspectives; Learning Problems.

Índice

Resumo	ii
Abstract	iii
Índice	iv
introdução	7
CAPITULO I	11
Perspectiva histórica e actual do campo da educação especial	11
Contextualização social, política e económica	11
A história da educação especial: No mundo	12
A história da educação especial: Em Portugal	17
A actualidade	21
A filosofia da inclusão	21
CAPITULO II	29
Os cursos de educação formação: Contexto teórico e prático	29
Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas	29
Contexto e Caracterização Geral	29
Dimensão e Condições Físicas do Agrupamento	29
Alunos	30
Docentes	30
Não Docentes	31
Recursos Financeiros	31
Projecto Educativo	32
Organização e Gestão	32
Procedimentos de Auto-Avaliação Institucional	33
Articulação e Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Vida da Escola	34
Análise dos Resultados dos alunos	37

Caracterização dos Cursos de educação formação _____	40
Razões que levaram à criação dos Cursos de educação formação no Agrupamento de Escolas _____	40
<i>CAPITULO III</i> _____	44
<i>Metodologia</i> _____	44
<i>A Metodologia Qualitativa</i> _____	44
<i>Desenho do estudo</i> _____	48
Participantes _____	48
Instrumento de recolha de dados _____	49
Procedimento de redução e análise de Dados _____	50
Procedimentos de apresentação e discussão de resultados _____	52
<i>Critérios de confiança</i> _____	52
<i>CAPITULO IV</i> _____	54
<i>Apresentação dos resultados</i> _____	54
As perspectivas dos participantes _____	54
O cruzamento e discussão das respectivas perspectivas. _____	106
<i>CAPITULO V</i> _____	116
<i>Conclusões e Recomendações</i> _____	116
<i>Referências Bibliográficas</i> _____	120
<i>anexos</i> _____	124

Índice de quadros

Quadro 1- Distribuição dos alunos por níveis de educação/ensino/ano lectivo (2004/2005; 2005/2006; 2006/2007; 2007/2008)	37
---	----

Quadro 2 – Índices de retenção dos alunos (2004/2005; 2005/2006; 2006/2007; 2007/2008)	38
---	----

Índice de figuras

Figura 1– Resumo das perspectivas de Renata	62
--	----

Figura 2 – Resumo das perspectivas de Cristina	70
---	----

Figura 3 – Resumo das perspectivas de Joaquina	79
---	----

Figura 4 – Resumo das perspectivas de Sérgio	87
---	----

Figura 5 – Resumo das perspectivas de Helga	95
--	----

Figura 6 – Resumo das perspectivas de César	105
--	-----

INTRODUÇÃO

No mundo actual é colocado um desafio à sociedade em geral e à escola em particular. A globalização associada ao aumento da escolaridade obrigatória leva a que a população das escolas seja cada vez mais heterogénea e diversificada. Heterogeneidade essa que Correia (2003a) defende como um factor muito positivo que permite o desenvolvimento de comunidades escolares mais ricas e mais profícuas.

Porém, as diferenças individuais existentes entre os alunos, levam a que nem todos experimentem sucesso nas aprendizagens e no acesso ao currículo uniforme do sistema educativo. Correia (1997a) refere que há pelo menos uma em cada dez crianças que necessita de um apoio específico que tenha em conta as suas necessidades e interesses, durante o seu percurso escolar.

Como tal, a escola tem a obrigação de respeitar os direitos fundamentais dos alunos – o direito a uma educação igual e de qualidade que responda às suas necessidades e respeite a igualdade de oportunidades, princípios consignados na Lei de Bases do Sistema Educativo que determina o carácter universal, obrigatório e gratuito do ensino básico, cumprindo a este “assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses” (art.º 7º). Cabe assim à escola proporcionar a igualdade de oportunidades a todas as crianças.

Todas as crianças têm os mesmos direitos: não interessa a sua cor, raça, ou sexo, a língua que falam ou o país em que vivem. Não devem ser tratadas de forma diferente por terem mais ou menos capacidades, serem ricos ou pobres ou pelas opiniões políticas ou religiosas dos seus pais. (Direitos da Criança, art.º 2º)

Nesse sentido é necessário implementar efectivamente nas nossas escolas o principio da inclusão que, segundo Correia (2001),

Apela para a Educação inclusiva que pretende que todos os alunos com as mais diversas capacidades, interesses, características e necessidades, possam aprender juntos, que seja dada atenção ao seu desenvolvimento global e que, sempre que possível, todos os serviços educativos sejam prestados nas classes regulares, que se crie um verdadeiro sentido de igualdade de oportunidades que vise o sucesso escolar”. (p. 125)

Para que tudo isto seja uma realidade efectiva nas nossas escolas é necessário da parte de todos os profissionais um papel activo e dinâmico no processo de ensino/aprendizagem, pelo que, na opinião de Correia (1997a) se devem desenvolver,

não só competências que permitam responder às necessidades educativas dos alunos, mas também atitudes positivas em relação à integração e à inclusão.

O tema escolhido por mim para a investigação foi o papel dos cursos de educação formação (C.E.F) na resposta ao insucesso académico dos alunos com problemas de aprendizagem. A escolha deste tema teve por base a minha experiência profissional e as minhas preocupações como docente. De facto, tenho vindo a observar que cada vez mais estes alunos parecem desmotivados na escola, os pais não sabem o que fazer para os ajudar e o insucesso e a frustração fazem parte da sua vida. Alguns abandonam a escola sem concluir o 9º ano e iniciam um trabalho precário e pouco dignificante. Outros, pior ainda, não encontram um emprego e deambulam pela vida sem objectivos, correndo o risco de se tornarem marginais. Assim, é necessário criar nas escolas alternativas de sucesso para estes alunos, que lhes proporcione uma mudança de postura relativamente à escola, pois tal como Fonseca (1999) afirma “na insegurança, na desconfiança e na humilhação, nada se aprende. O encorajamento, a estimulação da iniciativa, o reforço positivo das competências são os dispositivos mais perspicazes de mudança de comportamento, e não o contrário” (p. 378). Uma dessas alternativas poderá ser a opção dos cursos que foram criados pelo Despacho conjunto n.º 287/2005 — Com o objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão, o artigo 11 do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, criou no sistema regular do ensino básico a possibilidade de implementação de percursos de diversificação curricular, competindo às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir essas ofertas, devidamente enquadradas por despachos próprios.

Os cursos de educação formação ao abrigo do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, respondem, assim, ao determinado no n.º 3 do artigo 11 do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, permitindo aos alunos que os frequentam uma certificação escolar e uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento dos estudos do nível secundário de educação, e possibilitando o acesso ao ensino superior. Este despacho conjunto estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e da certificação das aprendizagens aplicáveis ao percurso dos cursos de educação e de formação, prevendo ainda a realização de exames nacionais do 9º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do 12º ano na disciplina de Português e em duas disciplinas da componente científica.

Por tudo isto, a escola onde exerço funções criou três cursos de educação formação no sentido de dar respostas aos alunos com problemas de aprendizagem.

Finalidade e Objectivos do estudo

A finalidade deste estudo qualitativo é conhecer, descrever, compreender e explorar as perspectivas dos professores sobre cursos de educação formação. O “termo perspectivas é aqui entendido como a maneira de considerar, de ver, de encarar o tema em estudo” (Martins, 2006, p.18) por parte dos participantes. Espero, assim, ao contribuir para a sistematização e o aprofundamento do conhecimento sobre a dinâmica dos cursos de educação formação que futuramente a escola use estes resultados para promover uma melhor educação aos alunos que os frequentam.

Neste sentido, são objectivos desta investigação:

- Conhecer as expectativas dos professores do 2º e 3º ciclo acerca dos cursos de educação formação.
- Examinar as diferenças e similaridades de perspectivas entre os participantes.
- Saber do Agrado dos professores respectivamente a cada curso e os respectivos motivos.

Organização e Conteúdos

Este estudo está organizado em quatro capítulos, enquadrados por esta introdução e por uma conclusão.

No primeiro Capítulo, constam conceitos e teorias explicativas de vários investigadores, acerca da evolução histórica da educação especial, numa perspectiva internacional, abrangendo várias vertentes, nomeadamente a contextualização social, política e económica. Numa perspectiva nacional abordo o percurso legislativo e faço uma abordagem que abrange os conceitos de Integração e Inclusão; termino este capítulo com os princípios mais relevantes da filosofia da escola inclusiva.

No segundo Capítulo, caracterizo o agrupamento onde foi feito este estudo de modo que se conheçam as suas características e especificidades.

No terceiro capítulo, faço uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação, com particular incidência no conceito de estudo de caso. Descrevo os participantes na investigação, refiro as estratégias de recolha e tratamento dos dados, bem como os critérios de confiança usados no presente trabalho de investigação.

No quarto capítulo, são apresentadas e analisadas as perspectivas dos participantes, é feito o cruzamento e a discussão dos resultados tendo como base a revisão bibliográfica.

Por fim, são apresentadas as conclusões deste estudo, as suas limitações, bem como algumas recomendações

CAPITULO I

Perspectiva histórica e actual do campo da educação especial

Deste Capítulo constam conceitos e teorias explicativas de vários investigadores, acerca da evolução histórica da educação especial. Numa perspectiva nacional abordo o percurso legislativo e faço uma abordagem que abrange os conceitos de Integração e Inclusão. Finalizo este capítulo com os princípios mais relevantes da filosofia da escola inclusiva.

Contextualização social, política e económica

O século XX é marcado por uma explosão de mudanças num contexto social, político e económico (Pimlot, 1991).

As duas guerras mundiais deram origem a que muitas pessoas ficassem estropiadas, mutiladas e com perturbações mentais. Os países envolvidos confrontaram-se com a necessidade de assumir responsabilidades e empenharam-se na procura de respostas para tão grande número de concidadãos atingidos. Assiste-se a uma fase de empenhamento e esperança reflectida num renascimento humanista, atingindo o apogeu nos finais dos anos 60 (Roberts, 2000).

Segundo Pierre (1990), viveram-se, durante este século, fases marcadas por grandes crises económicas. Nos anos 30, viveu-se a grande depressão. Surge, nos Estados Unidos da América (EUA), a ideologia do Estado planeador para orientar a economia capitalista. Fortalece-se um novo tipo de capitalismo, mais concentrado, corporações e grandes complexos industriais, com ramificações pelo mundo inteiro. Os EUA começaram a infiltrar-se economicamente na Europa, por meio das companhias de petróleo que perde a sua posição na liderança planetária para os Estados Unidos. Estes, por sua vez, assumem o comando das negociações mundiais e passam a ser o centro de poder do capitalismo. Socialmente, verifica-se um avanço democrático: após 1918, voto universal para os homens maiores de 21 anos e para as mulheres maiores de 30 anos; após 1928, direito de voto para as mulheres maiores de 21 anos. A crise de Maio de 68 exprime, em França, o desfasamento entre as transformações económicas e as

resistências sociais. Começam as manifestações de mulheres americanas contra a opressão de que se sentem vítimas. Sobem vertiginosamente as taxas de desemprego. Os movimentos sobre os direitos civis, influenciados pelas grandes transformações sociais e de mentalidades operadas ao longo da segunda metade do século XX, estão na génese das recentes disposições de igualdade e de oportunidades educativas para crianças com necessidades educativas especiais na escola regular. Neste século, a globalização é inevitável e transforma os vários países num só, sendo obrigatório que todos se unam na preservação do ambiente, no direito à educação, respeitando a individualidade e cultura de cada povo. Há uma massificação do consumo, conflitos raciais e étnicos, conflitos económicos, conflitos territoriais. Os valores humanos e sociais, a solidariedade e a cooperação são abafados pela sobrevalorização material e do poder dos países mais ricos e industrializados (Pierre, 1990).

A história da educação especial: No mundo

Ao longo dos tempos a humanidade não tem tido em consideração, sempre da mesma forma a problemática da deficiência. O modo como se encara esta problemática está relacionado com factores culturais, sociais, económicos e políticos, referidos anteriormente e específicos de cada época.

Correia (1997a, p.13) refere que “todas as sociedades têm, ao longo dos tempos, recorrido a práticas reguladoras face ao <diferente> - e a criança com necessidades educativas especiais (NEE) não foi excepção.”

De acordo com Lowenfeld (1997), citado por Lopes (1997), esta tem sido vista de quatro formas distintas as quais ele considera estarem relacionadas com períodos diferenciados da história. Estas fases denominam-se de Separação, Protecção, Emancipação e Integração.

SEPARAÇÃO

Esta fase abrange o período que vai até à Idade Média. Tal como o nome indica assume-se a ideia de que a pessoa com deficiência é radicalmente oposta ao ser normal e a separação era, geralmente, praticada por duas vias: a aniquilação e a veneração (Lopes 1997).

Nesta época as más condições de vida e a falta de higiene diminuíam de forma natural a existência de pessoas com deficiência. Um outro factor potenciador do extermínio desta população era o facto de, à luz do pensamento mágico-religioso, estes serem considerados portadores de espíritos malignos, como refere Fonseca (1996), nos primórdios da sociedade, a criança portadora de deficiência era vista com superstição e malignidade.

Ao longo de toda a Idade Média, “muitos seres humanos física e mentalmente diferentes, e por isso associados à imagem do diabo e a actos de feitiçaria e bruxaria, foram vítimas de perseguições, julgamentos e execuções” (Correia, 1997a, p.13).

Noutras sociedades, os cegos eram divinizados, pois acreditavam-se que possuíam uma visão sobrenatural baseada numa capacidade de comunicação com os deuses. Na China e nas sociedades ocidentais onde o extermínio à nascença era proibido, as pessoas com deficiência exerciam profissões como a de adivinhos ou exorcistas. Algumas das sociedades que aceitavam legalmente a condenação da pessoa com deficiência à morte eram a Grega (em Roma) e a Indiana. E ilustres destas sociedades, tal como, Platão, Aristóteles e Séneca eram apologistas desta prática. Nas mesmas sociedades existe conhecimento de pessoas com deficiência venerados, como Homero, Tiresias e Phineus, entre outros. A admiração de que eram alvo devia-se ao facto de serem considerados pessoas cheias de dignidade e de saber, que falavam dos mistérios da vida e da morte, contavam histórias e cantavam. Esta ideia deu mais tarde, origem à figura do Bobo da Corte (Lopes 1997).

PROTECÇÃO

Esta fase situa-se entre os finais da Idade Média, princípio do Renascimento, até ao século XVIII (revolução Francesa e vai até ao Iluminismo).

Do século XII ao século XIV a escolarização estava reservada exclusivamente aos filhos dos privilegiados e era feita a partir dos 13 anos de idade, mais tarde no século XVI a entrada para a escola foi estabelecida aos sete anos pelos Jesuítas e no século XVII, Luís XIV estabelece-a aos cinco anos, abrangendo apenas os filhos dos mais abastados.

Somente no século XVIII, com a filosofia humanista de Rousseau e Diderot, se preconiza o “ensino para todos e na base da diversidade”. A filosofia humanista propicia um novo olhar sobre a criança com deficiência (Correia, 1997a; Fonseca, 2004).

Assiste-se deste modo a uma evolução social que promove uma lenta mudança de valores, em algumas sociedades. Com esta evolução o infanticídio vai, aos poucos desaparecendo e aparecem as grandes instituições ligadas à educação segregada no fim do século XVIII, princípio do século XIX, apenas para as pessoas com deficiência sensorial. Inicialmente as crianças com Necessidades Educativas Especiais (NEE), “eram internadas em orfanatos, manicómios e prisões, junto com delinquentes, velhos e indigentes” (Carvalho & Peixoto, 2000, p. 35). Posteriormente fundaram-se asilos e hospitais para pessoas com deficiência, por todo o mundo, e geralmente, agregados a ordens religiosas. Estas instituições tinham um carácter meramente assistencial e de benemerência (Madureira & Leite, 2003).

Deste modo a Igreja e os seus seguidores começam a manifestar atitudes de preocupação e de protecção face à pessoa com deficiência e surgem assim as primeiras tentativas de educação das crianças com deficiência por parte da Igreja, dando-se assim os primeiros passos para a fase de emancipação (Pereira, 1984).

EMANCIPAÇÃO

Esta fase situa-se entre os finais do século XVIII e início do século XX. Começa a estudar-se a problemática da deficiência, contribuindo para isso o facto deste período corresponder ao período da Industrialização e do Iluminismo.

Nesta fase pessoas com deficiência, pertencentes a famílias ilustres são destacadas como é o caso de Maria Teresa Von Paradis, pianista e cantora famosa e Nicholas Sanderson, professor de Matemática na Universidade de Cambridge (Lopes, 1997). Estas personalidades juntamente com Rousseau, e a sua filosofia socioeducacional, criaram um novo ímpeto na educação deste grupo, influenciando os pioneiros da educação especial.

Nesta conjuntura aparecem homens como Jacob Rodrigues Pereira (ensino de surdos-mudos a falar e a ler), Valentin Hauy (ensino de cegos, na primeira escola para cegos fundada em Paris) e Itard (em 1801 com a primeira tentativa de recuperação da criança selvagem de Aveyron, Victor em termos de uma intervenção que a tornasse num

ser humano sociável, ajustado à sociedade da época (Correia, 1997a; Santos, 2002).

Surgem, também, no início do século XX nomenclaturas médicas como a “idade mental”, relacionadas com a capacidade intelectual e os testes de inteligência de Binet e Simon, para a identificação e classificação das crianças, categorizando a deficiência. Segundo Correia (1997a), é no século XX que se operam as grandes transformações na educação especial:

Os conhecimentos ampliam-se com a teoria psicanalítica de Freud e com os testes de Galton para medição da capacidade intelectual a partir do desempenho de tarefas sensorio-motoras. O conceito de “idade mental” e os testes de inteligência de Binet e Simon, para identificação de crianças mentalmente atrasadas que não beneficiavam de uma situação educativa normal, originam uma evolução no sentido da criação de escolas especiais. A política global consiste em separar e isolar estas crianças (...), começam a surgir instituições especiais, asilos, em que são colocadas muitas crianças rotuladas e segregadas em função da sua deficiência. (p.13)

Podemos então, considerar que esta é a primeira fase da Educação Especial, propriamente dita, visando como objectivo essencial que a pessoa com deficiência pudesse ter lugar activo na sociedade, onde a grande maioria dos fundadores das escolas especiais eram religiosos ou homens de negócios, o que também se passava com as escolas regulares.

INTEGRAÇÃO

Esta fase surge a partir da segunda metade do século XX, com a Declaração dos Direitos das Crianças (1921) e dos Direitos do Homem (1948) e as consequências da segunda Grande Guerra Mundial, com muitos ex-soldados com deficiência que levaram à mudança da filosofia de educação especial e reabilitação (Correia, 1997a). Assim, a segunda metade deste século é caracterizada por um enorme desenvolvimento da Educação Especial, não só em termos da qualidade diversificada, mas também da qualidade dos meios.

É no século XX que é posto em prática o conceito de integração, conceito este que atribui às pessoas com deficiência as mesmas condições de acesso à realização e aprendizagem das outras pessoas, independentemente das dificuldades ou limitações

inerentes à sua deficiência (Marques 2001).

No final da década de 60, movimentos políticos, sociais, educacionais e legislativos começam a pôr em causa a segregação, atingindo assim o sistema tradicional de educação especial, conduzindo desse modo ao desenvolvimento do modelo de “ Educação integrada”. Correia (1997a) define-o como “o atendimento educativo específico, prestado a crianças e adolescentes com NEE no meio familiar, no jardim-de-infância, na escola regular ou noutras estruturas em que a criança ou adolescente estejam inseridos e onde possam encontrar resposta à sua individualidade e diferença” (p.19). Deste modo, a partir da década de setenta verifica-se uma alteração na filosofia de atendimento a alunos com NEE incidindo no facto de que a educação especial deve ser um conjunto de serviços e nunca um lugar (Correia, 2003a).

Paralelamente, surge legislação que pretende veicular os movimentos reformistas em curso, de que são exemplos:

- O famoso Relatório Warnock Report (1978), publicado pela comissão de inquérito sobre a educação, de crianças com deficiência, que sugere, no dizer de Jiménez (1997b), um conjunto vasto de interesses médicos, sociais, universitários e familiares e propõe a expansão da Educação Especial, a abolição da categorização e a necessidade de um plano individualizado de ensino. Foi também com este relatório que pela primeira vez surgiu o termo “Necessidades Educativas Especiais”, para designar uma pedagogia centrada na criança capaz de as educar todas com sucesso, passando a criança a sair da sala de aula somente em casos excepcionais, sempre que se justifique de modo que não implique discriminação. Integra assim, crianças com deficiência, sobredotadas, de rua, nómadas, emigradas, crianças que trabalham, oriundas de minorias linguísticas, de minorias étnicas, culturais, crianças marginais ou desfavorecidas, entre outras (Jiménez, 1997b).

- A PL 94-142, uma “Public Law” baseada no Relatório Warnock Report de 1978, aprovada pelo congresso dos Estados Unidos da América em 1975 (Correia 1997; Pereira, 1993;) que determina o direito de todos à educação incluindo as crianças com deficiência, plano individual de ensino e utilização diferenciada de recursos para fins semelhantes. Esta lei posteriormente designada de Individuals with Disabilities Education Act (IDEA), determina que todas as crianças tenham direito a uma educação pública e gratuita, adequada às suas necessidades especiais num meio o menos restritivo possível (Nielson, 1999).

Em jeito de conclusão, a Educação Especial passa, assim, neste século, por grandes reformulações, como resultado das enormes convulsões sociais, de uma

revisão gradual da teoria educativa e de uma série de decisões legais históricas que assentam num pressuposto simples: a escola está à disposição de todas as crianças em igualdade de condições e é obrigação da comunidade proporcionar-lhes um programa público e gratuito de educação adequada às suas necessidades (Correia, 1997a).

A história da educação especial: Em Portugal

Também em Portugal a atitude de perante as pessoas com deficiência sofreu alterações em função das alterações sociais, políticas e económicas do país. Segundo Lopes (1997), a educação de crianças com deficiência em Portugal, inicia uma primeira fase na segunda metade do século XIX, orientada em duas vertentes: uma assistencial, para a qual foram criados asilos e uma vertente educativa, com a criação de institutos para surdos e cegos, financiados por beneméritos. Aparece, assim, no ano de 1822 a criação de um instituto de surdos-mudos e cegos em Lisboa e em 1914, surge o Instituto Médico-Pedagógico da Casa Pia de Lisboa, que funcionava como asilo, mas tinha ao seu encargo o tratamento de doentes psiquiátricos. Este Instituto, anos mais tarde, deu origem ao Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF). Correia (1997a) refere que as primeiras experiências de “Educação Integrada”, em Portugal foram a criação de “*classes especiais*”, fundadas pelo Instituto Aurélio da Costa Ferreira em 1944. Estas tinham como objectivo prestar apoio a crianças com problemas de aprendizagem e eram orientadas por professores especializados.

O Ministério da Educação a partir dos anos 70 começa a assumir uma maior responsabilização na educação das crianças com deficiência, até então assegurada pela iniciativa privada e pela segurança social. Após 1974 começa a ser incrementada a perspectiva de educação especial integrada no sistema educativo geral e surgem assim os primeiros professores de apoio itinerante que viriam a integrar as equipas de educação especial (Secretariado Nacional de Reabilitação, 1993, citado por Felgueiras, 1994). Ainda nesta década, o Ministério da Educação é reestruturado, com a reforma de Veiga Simão, dando-se assim início a uma outra fase, com a criação das Divisões de Ensino Especial no contexto das Direcções Gerais do ensino Básico e Secundário.

Nesta mesma data (1974) surge também um forte movimento cooperativo de pais e de técnicos que desapontados com a falta de apoio e respostas para os seus filhos e alunos com deficiência, criam por todo o país, sob a tutela do Ministério da Educação, cooperativas de ensino especial e outras estruturas de ensino especial de iniciativa

privada. Isto leva a que a segurança social, pressionada pelos pais, atribua um subsídio de educação especial destinado a suportar os encargos consequentes da frequência de ensino não oficial (Felgueiras, 1994).

Em 1976 criam-se as equipas de educação especial, que de forma fixa ou regime de itinerância apoiavam crianças com deficiência integradas nas escolas públicas. Segundo Correia (2003a) antes da criação deste serviço,

os alunos com NEE, eram praticamente excluídos do sistema regular de ensino. E mesmo com a criação dessas equipas, cujo objectivo era o de “promover a integração familiar, social e escolar das crianças e jovens com deficiência”, um grande número de crianças com NEE, não era receptor de serviços de apoio especializado destinados a minimizarem ou a suprimirem as suas necessidades. A maioria das crianças e adolescentes com NEE permanentes, em idade escolar, de caris moderado ou severo, tinha como recurso educativo a classe especial, a escola especial ou a IPSS. (p. 7)

Na perspectiva de Correia e Martins (2002), o propósito da reforma educativa, dos anos 70 era garantir que os alunos com NEE pudessem frequentar escolas regulares, em vez de escolas ou instituições especializadas.

Ainda nesta época, a Constituição da República Portuguesa de 1976 estabelece, nos seus artigos 73.º e 74.º, o direito ao ensino e à igualdade de oportunidades a todos os cidadãos referindo que o ensino básico será universal, obrigatório e gratuito, todos os cidadãos têm o direito ao ensino e ao acesso aos graus mais elevados; cada cidadão tem direito à educação e à cultura com direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. Determina ainda no ponto 2 do art. 71.º, que o Estado se obriga a realizar uma política nacional de prevenção e tratamento, reabilitação e integração das pessoas com deficiência. Estas determinações despertaram a consciência de uma necessidade de proceder a alterações profundas no domínio da Educação Especial. Neste sentido, nasceram em 1977 as classes especiais legalmente consagradas no Decreto-lei nº174/77 de 22 de Maio. Se, por um lado, verificamos a criação de Leis que possibilitavam o avanço do movimento de integração; por outro, encontramos princípios legais que retardavam esse processo. É exemplo desse retardamento, o Decreto-lei nº538/79 de 31 de Dezembro ao proclamar a não obrigatoriedade escolar aos alunos com incapacidade comprovada.

Apesar das inúmeras publicações legais, é em 1986, com a reforma do Sistema Educativo, que a educação sofre uma grande viragem. Marco indiscutível dessa viragem foi a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo nº46/86 de 14 de Outubro, que

visa o estabelecimento da estrutura do sistema educativo português. Pode considerar-se esta Lei de elevada importância para o desenvolvimento da Educação Especial, pois define que a educação escolar integra modalidades especiais (nº 3 do art.º 4), prevendo na alínea a) do art.º 16º a educação especial, que regulamenta nos artigos 17º e 18º, onde reafirma que é necessário ter em conta as necessidades de atendimento específico, com o apoio de educadores especializados; prevê ainda que os currículos, programas e as formas de avaliação sejam adaptados às características individuais de cada criança. Este diploma foi importante para o campo da educação especial pois fundamentou o trabalho que se vinha a desenvolver até então, como refere Costa (1995), “deu segurança ao que se ia fazendo, com base na iniciativa de umas direcções gerais e de umas pessoas que faziam umas coisas suportadas em despachos dos directores gerais” (p. 6).

Sendo a Lei de Bases do Sistema Educativo um documento importante continha, no entanto, lacunas, a vários níveis, que foram sendo resolvidas ao longo dos anos. A produção legislativa aumentava surgindo vários diplomas de alcance fundamental, como o Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88, que criou as “Equipas de Educação Especial” (EEE), substituindo a anterior equipa de ensino especial integrado. Como nos referencia Correia (1997a), as equipas de educação especial foram estabelecidas como serviços de educação especial a nível local que abrangiam todo o sistema de educação e ensino não superior e que assumem como parte das suas funções, “contribuir para o despiste, a observação e o encaminhamento, desenvolvendo o atendimento directo, em moldes adequados, de crianças e jovens com necessidades educativas decorrentes de problemas físicos ou psíquicos” (p. 27). Surge também a Lei de Bases para a Reabilitação Integral das Pessoas com Deficiência (Lei nº9/89); os Decretos-Lei nº 286/89 e nº 190/91 que prevêem o acompanhamento dos alunos e criam respectivamente os serviços de Psicologia e Orientação (SPO) integrados na rede escolar.

Com a Lei de Bases abriu-se o caminho para o aparecimento do Decreto-lei nº319/91 publicado no dia 23 de Agosto. Este veio preencher a lacuna legislativa sentida há alguns anos, no campo da Educação Especial (Correia 2003b). Segundo Correia (2000), este Decreto deu às escolas um suporte legal, para a organização do seu funcionamento em relação às crianças com NEE. Introduziu novos princípios e conceitos no que concerne a práticas educativas e experiências de integração. Este Decreto-Lei,

proclama o direito a uma educação gratuita, igual e de qualidade para todos os alunos com NEE,

estabelecendo a individualização de intervenções educativas através de planos educativos individualizados (PEI) e de programas educativos (PE) com o objectivo de responder às necessidades educativas desses alunos. Introduz ainda, o conceito de meio menos restritivo possível (MMRP), que se traduz na premissa de que a criança com NEE e o seu afastamento dos ambientes educacionais regulares deve ocorrer somente quando a natureza ou a gravidade do problema o proclame. (Correia, 2000, p. 8)

Podemos considerar que o Decreto-Lei n.º 319/91 assumiu um carácter mediador nos modelos de atendimento às crianças com NEE, sugerindo que os serviços a estas prestados, fossem sempre que possível em escolas de ensino regular. O Decreto-Lei n.º 319/91 contém princípios inovadores no seio da legislação portuguesa que provêm de uma evolução de conceitos, que são o resultado do desenvolvimento de experiências de integração. Surge, pela primeira vez, na legislação o termo “necessidades educativas especiais”. É notória nesta mudança de conceito a influência da Lei Americana 94-142 de 1975 e o Warnock Report, de 1978, publicado na Inglaterra. Apesar de serem da década de 70, as suas influências só chegaram a Portugal duas décadas mais tarde. É ainda proposta a não categorização e privilegiava a máxima integração do alunos com NEE na escola regular, baseando-se no princípio proclamado pela “Declaração Mundial sobre Educação”, que defendia uma “escola para todos” (Correia 2003b).

Com a publicação desta lei o aluno com NEE vê legislado o direito de ser integrado na escola regular, mesmo que tenha dificuldades em acompanhar o currículo normal. Neste sentido é criado o Regime Educativo Especial (REE), que dá à escola a responsabilidade de desenvolver as diligências necessárias de modo a responder positivamente aos problemas dos alunos, mesmo antes de os propor para os serviços de Educação Especial. Do REE fazem parte as seguintes medidas: a) Equipamentos especiais de compensação; b) Adaptações materiais, c) Adaptações curriculares; d) Condições especiais de matrícula; e) Condições especiais de frequência; f) Condições especiais de avaliação; g) Adequação na organização de classes ou turmas; h) Apoio pedagógico acrescido; i) Ensino especial.

Em 1994, com a Declaração de Salamanca, pela Unesco surge um novo impulso no caminho para a “escola inclusiva”. A conferência, que deu lugar a esta declaração, através dos princípios que consagrou, projectou uma nova concepção relativamente à educação dos alunos com NEE.

Posteriormente, surge o Despacho conjunto 105/97 de 1 de Julho, que pretende contextualizar os apoios educativos com base no docente de apoio educativo, referindo o seu papel na escola, onde deverá trabalhar não só com o aluno, mas com a turma, os professores da turma e a escola. No ponto 12 do referido decreto e considerando também a recente reformulação no Despacho nº 10856/2005, de 13 de Maio, entende-se, como sendo funções dos docentes da educação especial: "colaborar com os órgãos de gestão e coordenação pedagógica do agrupamento ou escola secundária na detecção de necessidades educativas especiais" (alínea a).

Continuando o percurso evolutivo da legislação do campo da Educação Especial em Portugal faço referência ao Decreto-lei nº6/2001 de 18 de Janeiro, que refere, no seu art.º 10º, que "aos alunos com necessidades educativas especiais de carácter permanente é oferecida a modalidade de educação especial".

Recentemente a criação e implementação do Decreto-Lei Nº 3/2008 de 7 de Janeiro veio reestruturar os serviços de Educação Especial. Este decreto-lei orienta quanto ao uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF) para determinar a elegibilidade e consequente elaboração do Programa Educativo Individual das crianças com NEE de carácter permanente (artigo 6.º, ponto).

Segundo a Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005), esta legislação veio implementar alguns aspectos positivos nomeadamente, a obrigatoriedade do PEI; a promoção da transição para a vida pós-escolar; a confidencialidade do processo; a criação do Departamento de Educação Especial; o fim dos encaminhamentos arbitrários para instituições; as sanções às escolas que se recusem a aceitarem estes alunos e a necessidade premente de articulação entre os diversos intervenientes do processo. Apresenta unidades e Escolas de Referência como excepção e último recurso, promovendo a Educação Inclusiva para as problemáticas severas, privilegiando soluções mais abertas, salas de transição e centros de recursos.

A actualidade

A filosofia da inclusão

Com o aparecimento de toda a legislação anteriormente referida, surge assim a integração. Correia (1997a, p. 19) refere o termo 'integração', dizendo que este tem

origem no conceito de 'normalização', e que este, por sua vez, aproxima-se do conceito de "meio menos restritivo possível", ou seja, "integrar – física, social e pedagogicamente – na máxima medida do possível, a criança com Necessidades Educativas Especiais na escola regular". Segundo Correia (1997a) é necessário que a escola tenha condições de resposta às necessidades e características dessas crianças para que ela possa realmente ser integrada. A integração pressupõe que a criança deva ser educada no meio o menos restritivo possível e que este meio possa responder satisfatoriamente às suas necessidades educativas, fornecendo-lhe o apoio educativo que ela necessita para superar o seu problema, mas não obriga a que a criança com NEE permaneça sempre na classe regular. O referido autor defende ainda que existem diversas formas de atendimento que poderão dar melhor resposta às características e necessidades específicas de cada criança. Porém, é importante salientar que "as medidas mais integradoras são as que a separam o menos possível do contexto natural de que fez parte integrante" (p. 19).

Com a integração destes alunos nas classes regulares surgem responsabilidades acrescidas ao professor do ensino regular. Afirma Correia (1997a) que:

Sem formação necessária para responder às necessidades educativas destes alunos, não conhecendo muitas vezes a natureza dos seus problemas e as implicações que têm no seu processo educativo, os professores do ensino regular não lhes podem prestar o apoio adequado. (p. 20)

Segundo Rodrigues (2000) a "escola integrativa", desenvolve-se "no contexto da escola tradicional" (p. 9). A escola tradicional "foi criada como escola universal com o objectivo de reduzir as desigualdades, para proporcionar igualdade de oportunidades e compensar diferenças económicas e sociais" (p. 9), mas que funcionava também como um privilégio para a "ascensão dos melhores". A "escola integrativa" segue um "paradigma médico-psicológico, identificando-se alguns dos alunos da escola para os quais existe uma justificação «objectiva», originada em causas a que o aluno e a escola são alheios" (Rodrigues, p. 9)

Desta forma, estes alunos irão beneficiar de um apoio específico e adaptações curriculares próprias, assim como estratégias e tratamentos diferenciados. A escola passa a ter dois tipos de alunos: os "que seguem o currículo uniforme e principal" e "os que, tendo deficiências ou dificuldades reconhecidas e estando integrados, têm

legitimidade para seguirem caminhos mais ou menos alternativos” (Rodrigues, 2000, p. 9). Sendo assim, a escola deixa de ter um currículo uniforme, tentando diminuir as diferenças e atender à diversidade conforme as problemáticas existentes. Neste contexto, e segundo Rodrigues (2000) a escola tem, cada vez mais, um papel fundamental no desenvolvimento da criança e tem necessidade de se ‘modificar’, criando novos interesses, motivações e enfrentando novos desafios que vão surgindo e adaptando-se da melhor forma possível às diferentes situações, criando condições e procurando os recursos necessários que possibilitem acompanhar e satisfazer os interesses e necessidades de todos os seus alunos, incluindo os que têm necessidades educativas especiais.

Benavente (1990, p. 73) diz-nos que “pode ser relativamente fácil realizar mudanças de estruturas ou de “coisas”, o mesmo não acontece quando se trata de mudanças envolvendo práticas, valores e atitudes”. Benavente (1990) defende ainda que podemos modificar o espaço físico, levando mais ou menos tempo, mas mudar mentalidades é sempre mais complicado e muito mais demorado. Todas as pessoas são diferentes nas suas práticas, valores, atitudes, hábitos próprios..., e mudar o que está enraizado e, por vezes, se tornaram rotinas (muitas vezes confortáveis), é sempre difícil.

No entanto, as mudanças vão acontecendo e assiste-se em Portugal hoje em dia, a um movimento humanista e social que, “pretende que o aluno com NEE, seja qual for a severidade da sua problemática, participe em todos os aspectos da vida escolar, sendo a classe regular a modalidade de atendimento primeira a considerar” (Correia & Martins, 2000, p. 21).

Segundo Rodrigues (2000) a ‘educação inclusiva’ apresenta-se “como uma evolução da escola integrativa”. Acrescenta ainda que é como que “uma ruptura, um corte com os valores da educação tradicional” (p. 10). Enquanto a escola tradicional encaminhava os alunos com NEE para avaliação de especialistas, e na maior parte das vezes estes frequentavam escolas especiais, a escola inclusiva pretende não só integrar a criança no ambiente “normal” da escola, mas visa principalmente criar “uma escola para todos” com respeito pela “diferença” e proporcionar “igualdade de oportunidades” para todas as crianças.

Correia (2003b), refere que o conceito de educação inclusiva se tem vindo a alterar ao longo dos tempos e assume-se hoje, como uma filosofia no processo de educação, principalmente dos alunos com NEE, com os seguintes princípios:

- todos os alunos, independentemente da sua raça, condição linguística ou económica, sexo, orientação sexual, idade, capacidades de aprendizagem, estilos de aprendizagem, etnia, cultura e religião, têm direito a ser educados em ambientes inclusivos;
- todos os alunos são capazes de aprender e de contribuir para a sociedade onde estão inseridos;
- todos os alunos devem ter oportunidades iguais de acesso a serviços de apoio especializados, quando deles necessitarem, que se traduzam em práticas educativas ajustadas às suas capacidades e necessidades;
- todos os alunos devem ter a oportunidade de trabalhar em grupo e de participar em actividades extra-escolares e em eventos comunitários, sociais e recreativos;
- todos os alunos devem ser ensinados a apreciar as diferenças e similaridades do ser humano. (p.10)

Na escola inclusiva é importante que a criança ou jovem se sinta acolhido e seguro, para que, de facto, se possa entregar à descoberta e participação nas vertentes cognitiva e social. Criar um clima seguro passa pelo reconhecimento, por parte do professor, do aluno enquanto pessoa, com um património sócio-cultural, com os seus interesses, necessidades, saberes experiências e dificuldades. Este reconhecimento alagar-se ao grupo turma onde a heterogeneidade se evidencia e exige que não se ensine todos os alunos como se fosse único (o aluno médio), mas que se crie condições para um ensino individualizado (Benavente, 1994).

Para que as premissas nos alunos acima transcritas possam ser alcançadas, é necessário que algumas alterações se processem, não só ao nível dos profissionais de educação, mas também dos pais e encarregados de educação e outros serviços.

Na opinião de Salend, (1998), citado por Correia (2003b), os professores, pais, e outros agentes educativos, devem trabalhar em colaboração, num clima de partilha de decisões, recursos e apoios. Todos os serviços de que os alunos necessitem devem ser prestados, sempre que possível em escolas regulares. As famílias e a comunidade, em conjunto com as escolas, devem estar envolvidas no processo de ensino/aprendizagem. Os serviços locais e regionais devem fornecer apoios e recursos para que as escolas se possam reestruturar, dando a devida atenção à diversidade dos alunos que a frequentam.

Sabemos pois, que em Portugal, as práticas inclusivas, na opinião de Correia e Serrano (2000), são objectivos prioritários do sistema educativo, não só da gestão e

administração, como também, da generalidade das escolas e dos professores. Neste contexto,

prefigura-se portanto, pertinente o aparecimento de trabalhos de incidência na problemática em questão, susceptíveis de contribuir para o aperfeiçoamento reflexivo e, eventualmente, para reforçar atitudes e dinâmicas de implementação de culturas organizacionais e pedagógicas inclusivas. (p.31)

Acredita-se, hoje em Portugal segundo Correia e Serrano (2000), que os caminhos para a construção de uma escola inclusiva com eficácia são ainda,

bastante complexos na sua formulação e complicados na sua implementação. São por isso, itinerários para percorrer ao longo de vários períodos de tempo, mesmo de vários anos. Parecem, contudo, caminhos possíveis e desejáveis, até pelo desafio intrinsecamente humano de que se revestem, de tal forma que uma escola inclusiva ou a humanização da escola se aparentam imenso, praticamente como sinónimos [...], acredita-se, portanto, na construção de um trajecto possível para a chegada à escola inclusiva: uma via verde para a inclusão máxima com exclusão zero. (p.34)

Para que actualmente, possa ser uma realidade a escola para todos, é preciso que seja assegurado o acesso a todas as crianças em idade escolar e o sucesso a cada uma em particular, independentemente das suas características sociais, físicas, intelectuais, culturais, além de outras, e também as diferenças individuais. Assim, o problema reside em encontrar formas de organização das escolas e do trabalho das turmas de modo a que todas as crianças e jovens possam experimentar uma aprendizagem com sucesso (Unesco, 1994).

Segundo Ainscow (1996) refere que existem seis condições (pressupostos de uma escola inclusiva) a ter em conta na reestruturação que pode ser necessária no âmbito escolar:

- Liderança eficaz;
- Envolvimento da equipa de profissionais;
- Planificação cooperativa
- Coordenação de estratégias;
- Benefícios potenciais da investigação e da reflexão;
- Valorização profissional de toda a equipa.

De acordo com Correia (2003a), a filosofia da escola inclusiva prende-se com um sentido de pertença, de aceitação, de apoio, valorizando-se a diversidade assente

em sentimentos de partilha, participação e amizade. Os professores, pais e outros profissionais de educação devem desenvolver um sentido de comunidade, de respeito pela diversidade, de aceitação das diferenças e participação, contribuindo para uma sociedade mais inclusiva. Mas poderá uma escola inclusiva sobreviver numa sociedade de exclusão? Assim, alguns autores falam em educação inclusiva e não em escola inclusiva.

Além da questão anteriormente referida, Correia (2003a) defende que o desenvolvimento de uma liderança eficaz nas escolas, com partilha de responsabilidades, de envolvimento pessoal e colectivo e uma programação e planificação adequada às necessidades de todos os alunos e adaptada à realidade escolar, é outro factor essencial à implementação de um modelo inclusivo. A colaboração e o envolvimento entre todos os profissionais da escola e, entre estes, as famílias e a comunidade, permitem uma maior aproximação de todos à escola. De facto, para a efectivação de práticas inclusivas, o factor «colaboração», é crucial o que, segundo Correia (1997b),

à medida que as escolas se preocupam cada vez mais com a implementação de um sistema inclusivo, as relações de trabalho entre todos os agentes educativos (incluindo os pais), envolvidos na educação do aluno com NEE, terão que ser as melhores. (p.11)

Rodrigues (1995), afirma que cabe à escola regular inclusiva organizar a resposta educativa em obediência a dois princípios aparentemente contraditórios: por um lado, possibilitar aos alunos com NEE igual ou idêntico acesso ao currículo que os seus companheiros e, por outro, proporcionar-lhes apoio apropriado às suas necessidades individuais específicas. Rodrigues (1995) defende que existem alguns princípios de adequação do currículo, relacionados com a inclusão das crianças com NEE, e que se devem ter em conta, como por exemplo:

- O princípio da responsabilização da escola. Cabe à escola regular criar condições e proporcionar meios e recursos adequados, para que, cada criança que a frequente, possa atingir os objectivos que o sistema educativo lhe propõe.
- A atitude dos professores face ao currículo. É o professor que, deverá proceder às alterações necessárias, para a realização dos objectivos previstos nos planos ou orientações curriculares do Ministério da Educação de modo a adequá-los às características e necessidades educativas de cada aluno.

- Cada instituição escolar, deverá elaborar um projecto educativo, o qual deverá ter como ponto culminante, dar a melhor resposta, à variedade de necessidades educativas dos alunos, no contexto real de cada escola e da comunidade em que está envolvida.
- Para além das adaptações curriculares que a correcta adequação do currículo ao contexto educativo exige, outras modificações mais profundas devem ser encaradas sempre que a escola integre crianças com NEE. Há que proceder à introdução de modificações curriculares exigidas pelas necessidades individuais de cada criança. (p.64)

Segundo Jiménez (1997a), as adaptações curriculares de escola devem ter como prioridades:

- Responder à diversidade dos alunos;
- Facilitar um maior nível de integração e participação dos alunos com NEE, na dinâmica geral da escola e das aulas;
- Responsabilizar todos os professores pelas respostas educativas aos alunos com NEE;
- Prevenir o aparecimento ou intensificação das NEE, que podem surgir como consequência de um currículo não adaptado;
- Fazer com que, as adaptações individualizadas necessárias sejam o menos frequentes e significativas possíveis.
- As adaptações curriculares podem desenvolver-se em vários níveis, desde o poder central, ao local, ao do projecto educativo da escola e mesmo ao de programações de aulas individuais de cada criança.

Na mesma linha de pensamento vai a opinião de Sayer (1987), citado por Correia (2003b), referindo que a articulação do currículo requer, um plano de acção de toda a escola. É esta entidade que deve encontrar as soluções mais eficazes, através de uma maior individualização e flexibilidade na organização de respostas e rentabilização de recursos na planificação, intervenção e avaliação da aprendizagem. Assim sendo os Projectos Curriculares de Escola (PCE) e de Turma devem adequar-se às características dos alunos, permitindo, assim, a elaboração de um currículo equilibrado e flexível que possibilite processos de adequação e respeite a individualidade de cada um dos alunos na escola.

Referenciando ainda os Projectos Curriculares de Escola/Turma, deve ter-se em conta, a sintetização, organização e distribuição de uma série de situações e oportunidades proporcionadas pelo maior número possível de intervenientes na

educação de todas as crianças. O PCE deve fundamentalmente, segundo Morgado e Pacheco (2002),

reflectir mais um impulso interno de cada instituição, respondendo a necessidades de organização, contextualização e concretização curricular sentidas pelos professores, do que uma imposição administrativa por parte do Ministério de educação, reduzindo a sua elaboração à mera redacção de um documento escrito de forma a dar cumprimento a essa determinação burocrática. (p. 41)

Segundo Jiménez (1997a), o Projecto Curricular de Escola/Turma, deve dar um sentido a todas as actividades e serviços de que os alunos possam necessitar. Deve ainda, fomentar a autonomia pedagógica e favorecer o trabalho em equipa. Nesta perspectiva de aprendizagem e no que diz respeito aos alunos com NEE, os objectivos educativos devem ser delineados individualmente, o currículo normal deverá responder às necessárias adequações e, por último, a escola deve constituir um espaço educativo adequado, no qual todos os alunos devem encontrar respostas às suas características e necessidades educativas.

Em suma, a atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa a melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem para todos, bem como as perspectivas de desenvolvimento e socialização. A escola, nesta perspectiva, visa consolidar o respeito às diferenças, diferenças essas que não são vistas como obstáculos para o cumprimento da acção educativa, mas, podem e devem ser um factor de enriquecimento.

CAPITULO II

Os cursos de educação formação: Contexto teórico e prático

Neste capítulo caracteriza-se o agrupamento onde foi feito este estudo e descreve-se em termos teóricos e práticos os cursos de educação formação. Estas informações foram retiradas do projecto educativo do agrupamento em vigor que abarca o período de 2007 a 2010 e de outros documentos da escola.

Caracterização do Agrupamento Vertical de Escolas

Contexto e Caracterização Geral

Este Agrupamento de Escolas integra uma EB2/3, nove escolas do 1º ciclo, situadas em oito freguesias do concelho de Plutão. Destas freguesias, seis têm resposta local ao nível da educação pré-escolar.

As características de ruralidade que tradicionalmente caracterizaram esta zona vêm sofrendo alterações nos últimos anos, dada alguma oferta de emprego que por aqui se foi instalando. Os muito baixos níveis de escolaridade das populações, a desvalorização da escola como ascensor social e o apelo precoce do mundo do trabalho (o que vem decrescendo nos últimos tempos, dado o agravamento da situação económica), foram determinando um contexto nada favorável à oferta educativa proporcionada pela escola. Evidência desta situação é o facto de, até 2002/03, este território se situar no “top” do abandono escolar, a nível concelhio.

Dimensão e Condições Físicas do Agrupamento

O Agrupamento Vertical de Escolas abarca oito freguesias e resultou de um processo de verticalização entre uma escola E.B. 2/3 e o Agrupamento Horizontal de Escolas do 1º Ciclo e de Jardins-de-infância, no ano lectivo 2003/2004, ficando assim constituído por 12 estabelecimentos de ensino abrangendo a Educação Pré-Escolar, o 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico.

Alunos

O nível de escolaridade dos pais dos alunos é muito baixo. Segundo os relatos dos directores de turma, nas reuniões de conselhos de turma, a maioria dos pais corresponde às suas solicitações para o acompanhamento dos educandos, mas os resultados não são muito visíveis na aprendizagem dos alunos. Os pais participam nas reuniões gerais quando são solicitados, mas poucas vezes o fazem por iniciativa própria.

A escola vem dando passos no sentido de, em articulação com a rede social e o Centro Novas Oportunidades local, reforçar as ofertas formativas para adultos, tentando que, a par da certificação escolar proporcionada aos adultos, estas acções tenham efeitos formativos multiplicadores, junto da comunidade, em torno dos temas de vida escolhidos. Para suportar as ofertas com componente profissional, o Agrupamento integrou um grupo de trabalho para realização do diagnóstico das necessidades formativas da população activa, bem como das necessidades das empresas.

Depois de accionados os mecanismos de contacto com os encarregados de educação, utilizando os meios habituais (comunicação escrita, telefone ou outros), por parte dos directores de turma, existe um sistema de comunicação (com ficha de suporte) entre o director de turma e o CISIB (Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros) que permite, logo que detectado sintoma de falta de assiduidade, que possa ter consequências mais graves, accionar respostas integradas prontas.

Docentes

O corpo docente do Agrupamento é, de uma forma geral, estável, sendo necessário, em cada ano lectivo, proceder à contratação de um reduzido número de professores.

Apesar de se tratar de um corpo docente experiente (uma média de experiência profissional superior a 10 anos), a distribuição do serviço tem em consideração as experiências específicas anteriores, bem como algumas características pessoais que adequam a pessoa à função. A título de exemplo refere-se a necessidade que permanentemente se coloca na selecção das equipas educativas que vêm trabalhando com alunos de ofertas educativas diversificadas

Os níveis de assiduidade docente situam-se em valores perfeitamente aceitáveis, existindo mecanismos de substituição, para o 2º e 3º ciclos, e de suporte proporcionado pela equipa educativa local, no caso do 1º ciclo e do pré-escolar.

Não Docentes

A caracterização do pessoal não docente do agrupamento, no que se refere a número e situação profissional, num total de 56 pessoas é a seguinte:

- Quadro: 27;
- Contratado por Termo Indeterminado: 15;
- Tarefeiros: 5;
- Outros (Câmara Municipal): 7;

Contudo, é de referir que três escolas do 1º ciclo do agrupamento, não contam com qualquer auxiliar de acção educativa.

Recursos Financeiros

Em termos de recursos financeiros, o Agrupamento conta com verbas atribuídas no âmbito do seu orçamento anual. Esta dotação orçamental cobre, com alguma dificuldade, as despesas correntes da Escola Sede.

No 1º ciclo e na educação pré-escolar, a Câmara Municipal, para além de garantir as despesas inerentes ao funcionamento dos estabelecimentos de educação e ensino, faz chegar aos serviços recursos financeiros para apoio ao desenvolvimento do Projecto Educativo, bem como para materiais para as actividades de enriquecimento curricular.

Entretanto, toda a manobra da actividade do agrupamento, passa pela obtenção directa ou indirecta de recursos, quer concorrendo a projectos, quer integrando parcerias ou consórcios. A título de exemplo, referimos os projectos “Comenius”, “Saúde”, “Plano Nacional da Leitura”, “Desporto Escolar”, “Prosepe”, “Puerpolis do Programa Escolhas” e “Despertar” do Programa Progride.

O agrupamento conta ainda, com uma parceria importante com a Casa do Povo local, instituição que mantém em funcionamento um projecto que dispõe de uma equipa técnica da Segurança Social de proximidade.

Projecto Educativo

O Projecto Educativo do Agrupamento em desenvolvimento tem um horizonte temporal de 2007 a 2010 e define três grandes objectivos:

- Melhorar os resultados escolares dos alunos;
- Diminuir o abandono escolar;
- Promover a cidadania.

Em coerência com estes objectivos, o Projecto propõe o cruzamento entre cinco níveis de missão e uma estratégia para a sua concretização, esperando obter resultados a nível do reforço da literacia, cidadania, autonomia responsável, tecnologias da informação, matemática para a vida e educação para a saúde.

Define ainda metas muito concretas, bem como indicadores de medida que permitam, a partir dos dados que vêm sendo recolhidos e das evidências registadas, fazer a monitorização do desenvolvimento do Projecto.

O Plano de acção articula-se em 16 pontos que, em síntese, tocam aspectos como as condições a proporcionar aos alunos; a prevenção do abandono escolar; participação da comunidade; articulação horizontal e vertical do currículo e o reforço da flexibilização, interdisciplinaridade e trabalho de projecto; reforço da utilização das novas tecnologias; plano de formação; novas parcerias.

Organização e Gestão

O agrupamento organiza-se em torno dos órgãos de Administração e Gestão previstos na Lei.

Como suporte ao Conselho Executivo, estão constituídas duas assessorias técnico-pedagógicas. Associados ao 2º e 3º ciclo, existem cinco Departamentos curriculares (Línguas, Ciências Sociais e Humanas, Matemática e Ciências Físico-Químicas e Naturais, Artes, Expressões Física e Musical). Existem ainda os Departamentos do 1º ciclo e do pré-escolar que se organizam em Conselho de Docentes.

A nível de coordenação pedagógica, existem dois conselhos de ano (um para o 1º e 2º anos, e um para o 3º e 4º anos), e dois conselhos de directores de turma (um para o 2º ciclo e um para o 3º ciclo).

O centro nevrálgico da actividade docente é o Conselho de Turma, no 2º e 3º ciclos, o professor titular de turma, no 1º ciclo, e o educador, na educação pré-escolar.

Nos respectivos Departamentos é feita a supervisão pedagógica e monitorização dos resultados dos alunos, o controlo da qualidade científica e pedagógica da actividade lectiva, colmatando quaisquer dificuldades que surjam no desempenho das funções docentes.

Sempre que são detectados na turma casos complicados, o director de turma leva o caso ao departamento, onde é analisado por todos os colegas. Se os professores chegarem à conclusão que é necessário a intervenção dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, os alunos são referenciados, pelo director de turma ao director da escola. Em seguida o director da escola entrega a referenciação à coordenadora da equipa da educação especial que leva o caso à reunião da equipa. Nessa reunião é analisado o caso e marcam-se as avaliações ao aluno (psicológica e académica), pela psicóloga do agrupamento e por uma professora de educação especial. Feitas as avaliações, reúne-se a equipa (encarregado de educação, director de turma, psicóloga, professor de educação especial) onde é elaborado o relatório técnico pedagógico, com as medidas adequadas à intervenção do aluno.

Por iniciativa do Agrupamento, foi criada uma estrutura de orientação educativa, designada por CISIB – Centro de Integração de Serviços para a Infância de B., sustentada em protocolo formal estabelecido entre a Direcção Regional de Educação, a Câmara Municipal e o agrupamento, cuja função, entre outras, é diagnosticar os problemas da infância e respectivas famílias do Território Educativo em questão, em articulação com os professores titulares de turma, directores de turma e Conselho Executivo, por forma a favorecer a construção local de soluções integradas para os problemas referidos.

Procedimentos de Auto-Avaliação Institucional

O agrupamento de escolas iniciou o seu processo de avaliação interna no ano lectivo de 2005/06. Constituída a equipa de avaliação interna, esta desenvolveu um trabalho, suportado em instrumentos de recolha de dados (inquéritos por questionário),

dirigidos a alunos, pais/ encarregados de educação, professores/ educadores, pessoal não docente e instituições locais. Do exercício interpretativo destes dados resultou a identificação de um conjunto de itens para intervenção, propostas de acções a desenvolver e a identificação de responsáveis pela dinamização.

Assumida pela escola a necessidade de intervir nestes pontos concretos, a nova equipa para o ano lectivo de 2006/07 retomou os onze pontos críticos anteriores, tendo desenvolvido uma estratégia de monitorização, estabelecendo, para cada um, o mecanismo considerado mais adequado de recolha de dados (consulta documental, questionários, entrevista informal). Por iniciativa da equipa, foi acrescentado o 12º ponto, relacionado com o grau de satisfação dos pais quanto à introdução e desenvolvimento das actividades de enriquecimento curricular, no 1º ciclo, tendo sido dirigido aos pais um inquérito por questionário. Para cada item, foi construído um quadro síntese onde ficaram registadas a acção, as fontes, os constrangimentos, os resultados e as orientações.

No ano lectivo de 2007/08, a equipa de avaliação passa a uma nova fase do processo, depois de em 2006/07 ter passado por uma fase intermédia de verificação de dados, sendo então adoptada uma nova metodologia, conhecida por “metodologia da facilitação”. As primeiras reuniões da equipa são sessões de trabalho de familiarização com a aplicação desta metodologia, tendo sido realizadas sessões de facilitação simulada. Definidos os grupos de focagem (directores de turma do 2º ciclo, directores de turma do 3º ciclo, um grupo de professores escolhidos aleatoriamente, titulares de turma do 1º ciclo, educadoras, grupo representativo do pessoal não docente, Conselho Executivo/assessores e um grupo representativo dos pais e encarregados de educação), calendarizadas as sessões e designados, dois a dois, os elementos da equipa como facilitadores, foi desenvolvido todo o trabalho.

Articulação e Participação dos Pais e Encarregados de Educação na Vida da Escola

Os pais e encarregados de educação estão organizados em Associação que, durante anos, se assumiu como representativa dos pais do agrupamento. Há cerca de um ano, surgiu uma dinâmica local, no sentido da criação de nova associação, numa tentativa de resolver localmente alguns assuntos que careciam da intervenção dos pais. Trata-se de associações dinâmicas que incluem nos respectivos planos de acção iniciativa de actividade de ligação à escola e actividade conjunta.

A participação conjunta (Escola e Associação de Pais) na Comissão Social Interfreguesias confere, a ambos, uma visão de conjunto da comunidade, dos seus problemas e da eventual forma de resolução. Podemos, então, dizer que, no que toca às estruturas representativas dos pais e encarregados de educação, a sua intervenção não se limita à participação, em sentido restrito, nos órgãos e estruturas da escola, mas é mesmo de verdadeira parceria. Segundo os relatórios do CISIB, no que se refere à participação directa dos pais e encarregados de educação, esta vai variando, decrescendo à medida que avançamos na escolaridade, sendo de forte acompanhamento na educação pré-escolar, e de algum alheamento ao nível do 2º e 3º ciclos.

Articulação e Participação das Autarquias

As autarquias locais (juntas de freguesia) mantêm um nível de participação muito significativa no que se refere ao 1º ciclo e pré-escolar, cumprindo as atribuições que lhes estão confiadas e intervindo directamente no serviço de apoio à família, prolongamento de horário, apoio nas refeições etc.

A Câmara Municipal, através da Divisão de Educação, organiza a colocação de docentes para as actividades de enriquecimento curricular e desenvolve, em parceria com a Escola, monitorização do abandono escolar.

Com a Divisão de Acção Social, o Agrupamento mantém articulação estreita no âmbito do Diagnóstico Social e construção do Plano de Desenvolvimento Social. Neste sentido, tem o representante deste Agrupamento sido convidado pela Autarquia, em diferentes momentos, para apresentar comunicação em jornadas diversas, por estar esta ligação referenciada como boa prática a divulgar.

Disciplina e Comportamento Cívico

Tal como foi já referido anteriormente, um dos três grandes objectivos do Projecto Educativo é promover a cidadania, temática que é retomada na estratégia e no plano de acção do agrupamento.

Cidadania é ainda tema central de diversos projectos em que o Agrupamento se tem envolvido como parceiro ou integrado em consórcio.

Alguns destes projectos cruzam actividade com as aulas de Formação Cívica e Área de Projecto, mantendo, no exterior, ofertas de envolvimento juvenil em processo de autonomização, iniciativa e participação cívica e auto-regulação da aprendizagem, de que são exemplos concretos o CID@NET, centro de inclusão digital, e o “Espaço Furado”.

Não existem situações graves de violência ou indisciplina, para além de pequenos episódios considerados normais nestas idades, no dia a dia da Escola. Existem, no entanto, diversos casos acompanhados pela Comissão de Protecção de Crianças e Jovens, cujas razões se prendem muito mais com comportamentos dos pais, alguns bastante graves. É caso para dizer que, os alunos conseguem demonstrar melhor comportamento que os próprios pais.

Motivação e Empenho

Relativamente aos alunos, a prática instituída na Escola Sede é de recepção, aos alunos por anos de escolaridade, tendo o director de turma a função de apresentar aos alunos a escola, os espaços, as regras de funcionamento e todas as indicações consideradas pertinentes. De seguida, os alunos são recebidos na sala de convívio, pelo Conselho Executivo.

Nas escolas do 1º ciclo e pré-escolar, dada a diversidade de contextos e as idades, os alunos são acompanhados pelos pais ou encarregados de educação, ficando ao critério de cada equipa educativa a organização local desta recepção. A recepção aos novos professores, é feita de forma diversa em cada ano lectivo, tendo no ano de 2008/09 sido organizada uma visita guiada às diferentes escolas do Agrupamento, seguido de lanche convívio.

Análise dos Resultados dos alunos

Com base nos resultados obtidos pelos alunos, a Escola procede à análise destes dados, construindo projecções para resultados futuros, numa perspectiva de melhoria realista. É elaborado um documento que fornece todos os elementos relacionados com este assunto, donde se extraiu os quadros 1 e 2

Quadro 1 - Distribuição dos alunos por níveis de educação/ensino/ ano lectivo.

Ano Escolaridade	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Pré-Escolar	197	191	211	220	207
1º Ciclo	410	482	476	442	415
5º Ano	134	135	133	132	90
6º Ano	131	120	122	109	134
7º Ano	140	132	116	142	112
8º Ano	111	104	104	84	107
9º Ano	73	105	103	93	82
C.E.F-1		20	15	18	16- jard.
C.E.F- 2			22	19	18- carp.
C.E.F-3				16	15- serv.
EFA 13					13
PCA			12	10	13
Total	1196	1289	1315	1284	1222

Fonte: Relatório de análise dos resultados dos alunos de 2008/2009

Observações:

curso de educação formação 1- Cursos com duração de 2 anos. O 1º iniciado em 2005/2006 e terminado em 2006/2007. O 2º iniciado em 2007/2008 e concluído em 2008/2009.

curso de educação formação 2- Cursos com duração de 2 anos. O 1º iniciado em 2006/2007 e terminado em 2007/2008. O 2º iniciado em 2008/2009 que terminará em 2009/2010.

curso de educação formação 3- Cursos com duração de 1 ano. Estes cursos iniciam e terminam no mesmo ano lectivo.

Quadro 2 - Índices de retenção dos alunos
(2004/2005;2005/2006;2006/2007;2007/2008)

	Ano Escolaridade	Nº de Alunos 2004/2005	Nº de Alunos 2005/2006	Nº de Alunos 2006/2007	Nº de Alunos 2007/2008	Nº de Alunos 2008/2009
1º Ciclo	1º Ano	-----	-----	-----	-----	-----
	2º Ano	11	11	6	9	
	3º Ano	0	2	1	0	
	4º Ano	7	9	5	2	
	Total	18	22	12	11	
2º Ciclo	5º Ano	16	5	10	2	3
	6º Ano	11	8	4	2	4
	Total	27	13	14	2	7
3º Ciclo	7º Ano	34	29	26	26	22
	8º Ano	20	12	9	4	15
	9º Ano	26	17	15	14	15
	Total	70	58	50	44	52

Fonte: Relatório de análise dos resultados dos alunos de 2008/2009

A taxa de transição/conclusão no ensino básico verificada no Agrupamento situa-se nos 93,8 % sendo que, em 2007/2008, os ciclos que mais contribuem para o valor alcançado são os 1º e 2º ciclos com 97,6% e 99,2%, respectivamente. Em cada ciclo, são os 1º, 3º e 5º anos de escolaridade que apresentam uma taxa de transição mais elevada.

No ano lectivo de 2007/2008, as taxas de retenção e desistência, nos 1º, 2.º e 3.º Ciclo, situaram-se nos 2,4%, 0,8% e 15,3%, respectivamente. Os anos de escolaridade, no 3º ciclo, que mais contribuem para que os valores médios sejam superiores aos nacionais, são os 7.º e 9.º anos que se afiguram como sendo os mais problemáticos com taxas de retenção e desistência de 19,1% e 19,4%, respectivamente. A redução das taxas de retenção e desistência tem, nos últimos três anos, sido significativa. Assim, no 2.º ciclo, enquanto que no ano de 2005/2006 a taxa de retenção e desistência se fixou em 5,5%, em 2007/2008 esse valor foi de 0.8%. No 3.º ciclo, no ano de 2005/2006, o valor médio das retenções fixou-se em 17,9% passando para 15,3%, em 2007/2008.

Segundo os relatórios de análise dos resultados dos alunos do ano lectivo 2008/2009, a melhoria dos resultados e a diminuição das retenções/desistências deve-se ao aperfeiçoamento gradual dos processos de articulação horizontal e vertical, ao trabalho de equipa realizado pelo corpo docente e sua estabilidade no Agrupamento, à

continuidade pedagógica, à oferta de percursos educativos diferenciados, ao trabalho desenvolvido no âmbito dos planos nacional de leitura e de acção para a matemática, às aulas de apoio, às coadjuvâncias e ao trabalho realizado no Centro de Integração de Serviços para a Infância de Briteiros (CISIB). A saída do sistema de ensino e de formação antes de concluída a escolaridade obrigatória, em 2007/2008, foi de 0%. Porém, quanto aos alunos que abandonam o sistema de ensino e formação fora da idade obrigatória, a taxa de abandono situa-se nos 0,46%. De salientar que, nos últimos três anos lectivos, os alunos que concluíram no Agrupamento o ensino básico e prosseguiram estudos no Ensino Secundário das Taipas, obtiveram taxas de aprovação, no 10º ano de escolaridade, de 92%, 95% e 100%, uma nítida tendência de melhoria, a par de uma diminuição do abandono escolar.

Resultados Sociais da Educação

De salientar como ponto forte a existência da estrutura de orientação educativa CISIB que colabora com os professores titulares de turma, directores de turma e Conselho Executivo. Vem desenvolvendo um trabalho de prevenção e combate ao abandono escolar, incluindo a sinalização de situações de risco, designadamente o absentismo, a ausência de cuidados familiares, a recuperação de potenciais jovens em via de abandono escolar através da intervenção e o apoio pluridisciplinar (professores, pais, juntas de freguesia e outros técnicos).

O combate ao abandono escolar, diagnosticado, já em 2001 e considerado no concelho como um dos mais elevados, tem sido uma das grandes prioridades do Agrupamento. A intervenção do CISIB na prevenção e combate ao abandono escolar sustenta a sua acção em consonância e articulação com vários parceiros sociais, intervindo estrategicamente para alcançar cada vez mais o reconhecimento social da importância da escola para a formação e desenvolvimento dos alunos e da comunidade local. Por sua vez o agrupamento tem vindo a apostar em oferta educativa e formativa capaz de responder adequadamente às expectativas da comunidade local (Cursos de educação formação e Educação e Formação de Adultos).

Caracterização dos Cursos de educação formação

Razões que levaram à criação dos Cursos de educação formação no Agrupamento de Escolas

Analisando os Quadros 1 e 2 verifica-se que este agrupamento vinha a deparar-se com um elevado insucesso escolar, especialmente no 3º ciclo, que conseqüentemente levava ao abandono escolar, sem que os alunos concluíssem o referido ciclo do Ensino Básico.

A democratização do ensino e o princípio de igualdade de oportunidades não impediram que um número significativo de jovens não atingisse os objectivos que lhes permitiriam obter sucesso escolar. Garantir apenas a igualdade de oportunidades no acesso tornou-se insuficiente e incapaz de diminuir as desigualdades sociais. O insucesso e o conseqüente abandono escolar levam a que um número significativo de jovens deixe o sistema sem as qualificações necessárias para ingressar no mundo do trabalho. Estes jovens vão ocupar os empregos menos qualificados ou, pior ainda, engrossar as fileiras dos desempregados, já que, frequentemente, “o insucesso na escola prefigura o insucesso no mercado de trabalho” (OCDE, 1989, p. 116).

A manutenção de um modo uniforme de organização pedagógica, o princípio da homogeneidade das normas, dos espaços, dos tempos e dos saberes contribui para o insucesso escolar de alguns alunos. Uma vez que os alunos são diferentes entre si, não só fisicamente, mas também no que se refere à personalidade, características e necessidades, cabe à escola assegurar que todos eles, independentemente das suas capacidades, interesses, características e necessidades, obtenham sucesso escolar (Ainscow, 1996).

Para respeitar a diversidade dos alunos é fundamental uma adequação pedagógica que vise desenvolver uma educação e formação para todos. Com esse objectivo o agrupamento criou Cursos de educação formação no sentido de dar resposta a alunos com várias retenções que por isso se encontravam próximo ou fora da escolaridade obrigatória, e portanto em risco de abandono escolar.

Estes cursos são todos de qualificação de nível 2, o equivalente ao 9º ano de escolaridade. No ano lectivo 2005/2006 criou-se o cursos de educação formação de jardinagem, com a duração de dois anos lectivos, destinado a alunos que tinham concluído o 6º ou 7º ano de escolaridade, frequentado o 8º ano, apresentassem retenções e tivessem 15 anos de idade. No ano lectivo (2006-2007), criou-se outro

cursos de educação formação, com as mesmas características que o do ano anterior, na área da carpintaria. Em 2007/2008, criou-se um na área dos serviços. O curso de educação formação dos serviços destina-se a alunos com mais de 16 anos, com o 8º ano de escolaridade ou frequência sem aprovação do 9º ano de escolaridade. A duração do curso é de um ano lectivo.

Com estes cursos pretende-se que os alunos concluam o ensino básico (9º ano de escolaridade) e obtenham alguma formação numa área específica. A componente técnica e profissional do currículo e a ligação da escola ao mundo do trabalho, através dos estágios nas empresas, podem ser elementos positivos para os alunos que têm dificuldade em adaptar-se a um ensino mais académico. A componente prática do programa pode tornar a vida quotidiana na escola mais atraente para muitos jovens e contribuir para manter o interesse dos alunos com dificuldades (OCDE, 1989).

Assim, os cursos de educação formação, poderão ser uma alternativa no ensino, na medida em que “poderão levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (Marques, 1994, p. 40).

Assim, para os alunos com problemas de aprendizagem que apresentavam várias retenções e um nível de desmotivação elevado, especialmente pelo facto de se tratar de um percurso educativo de cariz mais teórico, colocando-se mesmo a situação de alguns alunos estarem em risco de abandono escolar, o Agrupamento criou três cursos de educação formação, em três áreas distintas - Jardinagem, carpintaria e serviços. O primeiro curso criado foi o de jardinagem que iniciou no ano lectivo 2005-2006 e após um ano de experiência de uma nova forma de ensino aprendizagem, percurso diversificado no ensino básico, surgiu a necessidade de novos cursos de educação formação para constituir resposta formativa a um conjunto de alunos de 15 e 16 anos, desmotivados e com situações de insucesso. Estes cursos foram criados pelo Despacho conjunto n.º 287/2005, com o objectivo de assegurar o cumprimento da escolaridade obrigatória e combater a exclusão. O artigo 11 do Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro, criou no sistema regular do ensino básico a possibilidade de implementação de percursos de diversificação curricular, competindo às escolas, no desenvolvimento da sua autonomia e no âmbito do seu projecto educativo, conceber, propor e gerir essas ofertas, devidamente enquadradas por despachos próprios.

Os cursos de educação formação, ao abrigo do despacho conjunto n.º 453/2004, de 27 de Julho, respondem, assim, ao determinado no n.º 3 do artigo 11 do Decreto-Lei 6/2001, de 18 de Janeiro, permitindo aos alunos que os frequentam uma certificação

escolar e uma qualificação profissional, bem como o prosseguimento dos estudos do nível secundário de educação, e possibilitando o acesso ao ensino superior. Este despacho conjunto estabelece os princípios orientadores da organização e da gestão do currículo, bem como da avaliação e da certificação das aprendizagens aplicáveis ao percurso dos cursos de educação e de formação, prevendo ainda a realização de exames nacionais do 9º ano nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e do 12º ano na disciplina de Português e em duas disciplinas da componente científica.

Assim, os cursos de educação formação incluem todos os alunos que se encontram em situação de insucesso escolar e com retenções ao longo do seu percurso académico.

Para a criação dos cursos de educação formação o agrupamento procedeu a um levantamento das necessidades/interesses da comunidade educativa, distribuindo questionários aos alunos e encarregados de educação, que depois de devidamente analisados levaram à escolha das áreas atrás referidas.

Avaliação dos Resultados dos cursos de educação formação no Final do Ano Lectivo 2008/2009:

Cursos de educação formação de Serviços e de Jardinagem

Segundo os relatórios de avaliação apresentados no conselho pedagógico, no final do ano lectivo (2008/2009), os supra citados cursos de educação formação terminaram com sucesso. Os alunos dos cursos de educação formação quando iniciaram os cursos eram, na sua maioria, alunos pouco interessados, com poucos hábitos de trabalho, muito conflituosos e com bastantes problemas de aprendizagem, principalmente, nas disciplinas de carácter mais teórico.

A intervenção dos alunos na escola permitiu melhorar a imagem da escola e a sua actuação noutros contextos educativos mereceu o elogio e a admiração de toda a comunidade educativa, tendo algumas das actividades sido noticiadas em jornais. O reconhecimento e valorização deste trabalho estimularam o desenvolvimento da autoconfiança e do orgulho nos alunos. A consciência do saber fazer e da utilidade do seu trabalho foram fundamentais para superar o fraco aproveitamento obtido em anos anteriores e melhorar o seu percurso escolar. Estas actividades desenvolvidas permitiram aos alunos a aquisição de uma maior autonomia e responsabilidade, bem como de competências sociais ao nível do relacionamento pessoal e de grupo.

No final do ano lectivo, todos os alunos concluíram os Cursos com aproveitamento e seis deles vão prosseguir estudos. Salienta-se ainda que, durante a formação prática em contexto de trabalho, todos os alunos mostraram ser excelentes profissionais, tendo oito alunos, obtido a classificação máxima (nível 5) e os restantes nível 4, no estágio.

Curso de educação formação de Carpintaria

Segundo os relatórios de avaliação apresentados no conselho pedagógico, no final do ano lectivo (2008/2009), os alunos do curso de educação formação de carpintaria encontram-se agora no segundo e último ano do curso. Tal como os restantes alunos, no início do ano apresentavam as mesmas características que os colegas (desmotivação, falta de empenho e interesse e agressividade), comportamento esse que foi evoluindo positivamente no decorrer do 1º ano do curso. No início do curso alguns alunos faltavam bastante às aulas, o que levava a prever que alguns desistissem do curso, o que acabou por não acontecer e passaram a ser mais assíduos.

Durante o ano, estes alunos fizeram diferentes trabalhos para a escola (bancos, mesas, prateleiras, portas, objectos de decoração...) que foram elogiados e admirados por toda a comunidade educativa. Esses trabalhos embelezaram a escola e tornaram-na mais aprazível, deixando os alunos motivados e com vontade de fazer mais e melhor para o próximo ano.

O grupo evoluiu em todas as suas dimensões, passaram para o segundo e último ano do curso prevendo-se um sucesso global da turma.

CAPITULO III

Metodologia

Neste capítulo apresento os procedimentos metodológicos que serviram de base à realização deste trabalho. Primeiro faço uma abordagem teórica à investigação qualitativa em educação; depois apresento o desenho do estudo caracterizando os participantes na investigação, o instrumento de recolha de dados, os procedimentos de redução e análise de dados e os procedimentos de apresentação dos resultados. Por fim, refiro os critérios e as técnicas utilizadas para dar credibilidade científica ao estudo.

A Metodologia Qualitativa

Para a realização desta investigação utilizei uma metodologia qualitativa fundamentada na pesquisa bibliográfica e na utilização de entrevistas semi – estruturadas que me permitem apresentar a realidade sob diferentes perspectivas. Assim, procurei trazer essas diferentes visões e opiniões a respeito da situação em questão. Optei por este tipo de metodologia pois segundo Lincoln e Guba (1985), citados por Martins (2006), “os métodos qualitativos ajustam-se melhor à tendência que a pessoa, enquanto instrumento de recolha de dados, tem para usar actividades humanas tais como ver, ouvir ou ler, ou em particular entrevistar, observar ou explorar documentos e registos” (p. 8).

Nas duas últimas décadas, assistiu-se a uma utilização crescente de abordagens de natureza qualitativa na investigação em Educação. A investigação qualitativa tem na sua essência, segundo Bogdan e Biklen (1994), cinco características:

- (1) A fonte directa dos dados é o ambiente natural e o investigador é o principal agente na recolha desses mesmos dados;
- (2) Os dados que o investigador recolhe são essencialmente de carácter descritivo;
- (3) Os investigadores que utilizam metodologias qualitativas interessam-se mais pelo processo em si do que propriamente pelos resultados;
- (4) A análise dos dados é feita de forma indutiva;
- (5) O investigador interessa-se, acima de tudo, por tentar compreender o significado que os participantes atribuem às suas experiências.

Ainda segundo Bogdan e Biklen (1994), na investigação qualitativa em educação, o investigador comporta-se mais de acordo com o viajante que não planeia do que com aquele que o faz meticulosamente. Enquanto a investigação quantitativa utiliza dados de natureza numérica que lhe permitem provar relações entre variáveis, a investigação qualitativa utiliza principalmente metodologias que possam criar dados descritivos que lhe permitirá observar o modo de pensar dos participantes numa investigação.

Na mesma ordem de ideias, Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998) refere que este tipo de estudo qualitativo tem as seguintes características: é um estudo particular porque está focalizado numa determinada situação ou fenómeno; é descritivo porque o produto final é uma descrição do fenómeno em estudo; é heurístico porque serve para descobrir e compreender o fenómeno; é indutivo, uma vez que partimos dos factos observados em número finito para, na medida do possível, generalizar; e é holístico porque tem em conta a realidade na sua globalidade.

Para Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998), nas metodologias qualitativas, os intervenientes da investigação não são reduzidos a variáveis isoladas mas vistos como parte de um todo no seu contexto natural. É de salientar que ao reduzir pessoas a dados estatísticos há determinadas características do comportamento humano que são ignoradas. De facto para se conhecer melhor os seres humanos, a nível do seu pensamento, deverão utilizar-se para esse fim dados descritivos, derivados dos registos e anotações pessoais de comportamentos observados. Os dados de natureza qualitativa são obtidos num contexto natural ao contrário dos dados de cariz quantitativo (Merriam 1988, citado por Carmo e Ferreira 1998).

Bogdan e Taylor (1986) referem que nos métodos qualitativos o investigador deve estar completamente envolvido no campo de acção dos investigados, uma vez que, na sua essência, este tipo de investigação baseia-se principalmente em conversar, ouvir e permitir a expressão livre dos participantes. Na mesma linha de pensamento, a investigação qualitativa, por permitir a subjectividade do investigador na procura do conhecimento, implica que exista uma maior diversificação nos procedimentos metodológicos utilizados na investigação (Bogdan & Taylor, 1986).

Considerando que o meu interesse é conhecer, explorar, descrever e perceber as perspectivas dos intervenientes relativamente à dinâmica ou desenrolar dos cursos de educação formação, pretendo realizar um estudo do tipo estudo de caso.

Para caracterizar o estudo de caso, Ludke e André (1986) referem sete características para este tipo de investigação qualitativa:

(1) Visam a descoberta, na medida em que podem surgir, em qualquer altura, novos elementos e aspectos importantes para a investigação, além dos pressupostos do enquadramento teórico inicial;

(2) Enfatizam a interpretação em contexto, pois todo o estudo desta natureza tem que ter em conta as características da escola, o meio social em que está inserida, os recursos materiais e humanos, entre outros aspectos;

(3) Retratam a realidade de forma completa e profunda;

(4) Usam uma variedade de fontes de informação;

(5) Permitem generalizações naturalistas;

(6) Procuram representar as diferentes perspectivas presentes numa situação social;

(7) Utilizam uma linguagem e uma forma mais acessível do que outros métodos de investigação.

Ludke e André (1986) afirmam que o interesse do estudo de caso incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente fiquem evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações, acrescentam ainda que devemos escolher este tipo de estudo quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo.

Paralelamente, o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico (Merriam 1988, citado por Bogdan & Biklean, 1994). De facto, o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto ou indivíduo, insere-se no paradigma qualitativo que, segundo Merriam (1988), citado por Bogdan e Biklen (1994, p. 89), se traduz num «estudo sobre um fenómeno específico tal como um programa, um acontecimento, uma pessoa, um processo, uma instituição ou um grupo social», sendo particularmente adequado para lidar com problemas da prática e alargar o conhecimento sobre vários aspectos da educação. Merriam (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998, p. 217), afirma que “primeiramente o investigador deverá definir o problema de investigação, o qual será com frequência proveniente da sua própria experiência, ou de situações ligadas à sua vida prática”.

Por seu turno, Yin (1988), citado por Carmo e Ferreira (1998) define o estudo de caso como uma abordagem empírica que investiga um fenómeno actual no seu

contexto real quando os limites entre determinados fenómenos e o seu contexto não são claramente evidentes, e no qual são utilizadas muitas fontes de dados.

Este tipo de estudo permite, segundo Poisson (1990), citado por Martins (2006), perceber os processos mais que os resultados, bem como o modo como os participantes interpretam as suas experiências e como lhes dão significado.

Como principais vantagens deste tipo de investigação temos o método ideal para caracterizar e aprender acerca de um indivíduo em particular. Outra vantagem muito importante nos estudos de caso é o facto de o investigador poder, a qualquer momento da investigação, alterar os métodos da recolha de dados e estruturar novas questões de investigação.

Vários autores como Lee, Yarger, Lincoln, Guba, Gravemeijer e Shulman (citados por Vale, 2000) recomendam como metodologia de investigação o estudo de caso, considerando-o a melhor escolha para uma investigação naturalista em educação. E ainda sugerem que se um investigador pretende estudar o que um sujeito pensa, então deverá observar e participar nas actividades com as quais o sujeito está envolvido no seu contexto natural. Num estudo de caso, o investigador, depois de recolher todo o tipo de dados de cariz qualitativo, tem poucas orientações ou caminhos no sentido de analisar os dados obtidos, portanto, é essencial conhecer a perspectiva dos sujeitos compreender o seu ponto de vista para tentar perceber o significado que eles atribuem às diferentes situações propostas pelo investigador.

Este estudo de caso será essencialmente descritivo e exploratório dado que serão apresentados aspectos descritivos e explicativos, visando localizar e fundamentar a exploração do caso, servindo para obter informação preliminar acerca do respectivo tema em estudo. Assim, e considerando que o estudo de caso consiste num “exame detalhado que um investigador faz a um indivíduo, a um grupo ou a um fenómeno” (Borg & Gall, 1983, citado por Martins, 2006, p.171), nesta investigação o estudo de caso representa a escola onde desempenho funções docentes, vista à luz das perspectivas dos participantes.

Desenho do estudo

Participantes

Neste tipo de abordagem metodológica, não se privilegia uma amostragem aleatória e numerosa, mas sim criteriosa ou intencional, ou seja, a selecção dos participantes está sujeita a determinados critérios que permitam ao investigador aprender o máximo sobre o fenómeno em estudo (Vale, 2000). Como tal, optei por uma escolha intencional, tendo como principal critério a representatividade dos professores nos cursos de educação formação, do agrupamento em estudo.

Para essa representatividade ponderei alguns parâmetros que me permitissem traçar o perfil dos participantes. Para tal, optei pelos indicadores de género, idade, categoria profissional, tempo de serviço e funções de desempenho nos cursos de educação formação. Estes indicadores permitiram-me definir um perfil, possibilitaram-me igualmente, ver até que ponto as linhas do mesmo podem contribuir para a interpretação do objecto de análise.

Assim, para representar os intervenientes escolhi seis participantes para este estudo, dos três cursos de educação formação do agrupamento:

- Um professor das disciplinas práticas de cada curso;
- Um professor das disciplinas teóricas de cada curso.

A escolha anterior engloba simultaneamente o coordenador de cada curso de educação formação; que é cumulativamente professor de uma ou mais disciplinas (teórica ou prática). Procurei ainda seleccionar professores com mais e menos tempo de serviço, com experiência nos cursos de educação formação e com menos experiência nestes cursos, visando deste modo um grupo abrangente, com uma maior variedade de perspectivas.

O facto de haver uma grande proximidade na minha relação (investigador) e os participantes no estudo (professores) pode ser considerado como uma vantagem, no sentido de existir um maior e diversificado conhecimento mútuo dos intervenientes na investigação, além deste não ser considerado um elemento perturbador ou estranho no ambiente. Estamos pois de acordo com Bogdan e Biklen (1994) quando afirmam que a investigação em educação pode tirar partido da relação de proximidade existente entre o investigador e o objecto de estudo.

Instrumento de recolha de dados

Neste estudo optei por utilizar como instrumento de recolha de dados a entrevista.

Ghiglione e Matalon (2001) referem que a entrevista é “uma conversa tendo em vista um objectivo” (p. 65). Assim, na entrevista é estabelecida uma relação entre o entrevistador e o entrevistado que visa a obtenção de informação importante para a investigação, que permita a descrição dos fenómenos. Ora, a descrição dos fenómenos é uma das características fundamentais nas abordagens qualitativas (Bogdan & Biklen, 1994).

Patton (1990) citado por Tuckman (2000) refere que há três tipos de entrevistas que variam entre as que são totalmente informais ou de conversação e as que são altamente estruturadas e fechadas. As entrevistas qualitativas como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 135) “variam quanto ao grau de estruturação, desde as entrevistas estruturadas até às entrevistas não estruturadas”. No entanto, estes autores referem ainda que as entrevistas semi-estruturadas têm a vantagem de se ficar com a certeza de obter dados comparáveis entre os vários sujeitos.

Neste estudo, optei pela entrevista semi-estruturada que privilegia a descrição e análise do “objecto em estudo” valorizando a perspectiva dos sujeitos da investigação sem os desenraizar, ou seja, “preservando os seus contextos ecológicos naturais” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 16).

Atendendo-se à finalidade e alcance subjacentes à realização da entrevista, esta foi objecto de meticulosa preparação e de análise em todas as suas fases. O primeiro passo formal deste procedimento consistiu na feitura do respectivo guião (ver anexo A) onde foram definidos para a entrevista os dois seguintes objectivos:

1. Conhecer as perspectivas dos professores que leccionam cursos de educação formação no que respeita:

- a) à existência destes cursos;
- b) ao grau de sucesso/insucesso inerentes a estes cursos e quais as variáveis adjacentes a esse sucesso/insucesso;
- c) à Avaliação que fazem da aprendizagem dos formandos, no domínio da Consolidação das Aprendizagens e Metodologias utilizadas.

2. Conhecer as perspectivas dos professores no que respeita:

- a) às expectativas dos professores quanto a estes cursos;

- b) motivação dos professores e alunos;
- c) à adequação destes cursos para a vida activa dos alunos.

No guião da entrevista encontram-se questões gerais que foram sendo exploradas mediante as respostas dadas pelos professores. Neste contexto, Merton e Kendall (1946) citado por Bogdan e Biklen (1994) referem que as entrevistas qualitativas podem ser relativamente abertas, centrando-se em determinados tópicos, ou podem ser guiadas por questões gerais, que foi o caso das entrevistas deste estudo.

As entrevistas ocorreram no 3º período de 2008/2009, nas instalações da escola, mais precisamente na sala de apoio de educação especial, num ambiente informal, descontraído e sem pressões, procurando sempre deixar os professores responderem à vontade, como recomenda Biggs, (1986) citado por Bogdan e Biklen (1994), tendo sido objecto de gravação sonora, após autorização para tal, por parte dos entrevistados. A conversação decorreu num clima pleno de confiança e de abertura recíprocas, dado que se havia previamente percepcionado que “as boas entrevistas caracterizam-se pelo facto de os sujeitos estarem à vontade e falarem livremente sobre os seus pontos de vista” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 136). Adicionalmente em todas as entrevistas, coloquei questões que exigissem alguma exploração de ideias. Como refere Bogdan e Biklen (1994, p. 136) “as entrevistas, devem evitar perguntas que possam ser respondidas “sim” e “não”, uma vez que os pormenores e detalhes são revelados a partir de perguntas que exigem exploração”.

Após a realização das entrevistas, passou-se à transcrição das mesmas permitindo, assim, transformar o seu conteúdo em texto susceptível de ser analisado. Estas transcrições foram objecto de várias leituras para se aprofundar a apreensão do conteúdo, para se conceber a melhor forma de estruturar a consequente análise e posteriormente foram feitas trocas de várias mensagens de correio electrónico com os entrevistados no sentido de validar as entrevistas.

Procedimento de redução e análise de Dados

O método qualitativo de recolha de dados relaciona-se com um método de análise de conteúdo. Segundo Tesch (1990), citado por Rodriguez, Gil e Garcia (1999), a análise de dados de um estudo de caso pode ser de três tipos:

(a) A interpretativa que visa analisar ao pormenor todos os dados recolhidos com a finalidade de organizá-los e classificá-los em categorias que possam explorar e explicar o fenómeno em estudo;

(b) A estrutural, que analisa dados com a finalidade de se encontrar padrões que possam clarificar e/ou explicar a situação em estudo;

(c) A reflexiva que visa, na sua essência, interpretar ou avaliar o fenómeno a ser estudado, quase sempre por julgamento ou intuição do investigador.

Wolcott (1994), citado por Vale (2004) revela três momentos fundamentais durante a fase de análise de dados: descrição, análise e interpretação. A descrição corresponde à escrita de textos resultantes dos dados originais registados pelo investigador. A análise é um processo de organização de dados, onde se devem salientar os aspectos essenciais e identificar factores chave. Por último, a interpretação diz respeito ao processo de obtenção de significados e ilações a partir dos dados obtidos.

Na mesma ordem de ideias, Miles e Huberman (1994), citados por Vale (2004) propõem um modelo de análise na investigação qualitativa que consiste em três momentos: a redução dos dados, a apresentação dos dados e as conclusões e verificação. A redução dos dados diz respeito ao processo de seleccionar, simplificar e organizar todos os dados obtidos, durante a investigação. A apresentação dos dados refere-se ao momento em que a informação é organizada e compactada para assim o investigador poder ver rápida e eficazmente o que se passa no estudo. O terceiro e último momento correspondem à extracção de conclusões de toda a informação recolhida, organizada e compactada.

Na análise dos dados, tive o cuidado de ler mais do que uma vez todos os documentos obtidos e fazer a transcrição de todos os registos, para ter assim uma visão completa e abrangente sobre o assunto. O material recolhido ao longo da investigação foi organizado num “dossier” que foi submetido a uma análise pormenorizada e indutiva.

Por fim, foi observada toda a informação compactada, elaborei quadros síntese da informação que foram comentados, estabelecendo assim, conclusões fundamentadas em forma de narrativa que pretende ser compreensível e esclarecedora para o leitor.

O objectivo da análise de dados é transformar a informação obtida junto dos participantes em algo que seja interpretável, que tenha significado para o investigador, as chamadas categorias de análise, que neste estudo foi feita indutiva e dedutivamente

ao longo da investigação, uma complementou a outra e os resultados foram apresentados em duas categorias, procurando reconstruir as perspectivas dos docentes.

A primeira categoria de análise foi constituída pelas Expectativas dos professores relativamente aos cursos de educação formação da qual emergem três subcategorias: Existência dos C.E.F, Sucesso/insucesso, Aprendizagem pelos formandos.

Em relação à segunda categoria de análise, Agrado dos professores, foram criadas três subcategorias. A primeira subcategoria foi a satisfação dos professores, a segunda foi a Adesão aos cursos de educação formação e por último a Adequação dos cursos de educação formação para a vida activa dos alunos e a necessidade de alguma alteração aos respectivos cursos.

Procedimentos de apresentação e discussão de resultados

Os dados brutos foram transformados em conclusões baseados no conhecimento, na disciplina científica, na criatividade, na reflexão pessoal e no trabalho do investigador, tal como refere Patton (2002), citado por Martins (2006).

Como forma de melhor apresentar os resultados, organizei os dados, primeiro, por participante, segundo, cruzando toda a informação obtida de acordo com as categorias de análise definidas, pretendendo estabelecer uma relação coerente entre a literatura consultada, a opinião e percepção de cada participante e a minha interpretação. Por fim apresento as conclusões a que cheguei com a realização deste trabalho.

Critérios de confiança

Lincoln e Guba (1985) citados por Martins (2006), consideram que a melhor forma de controlar a confiança e a qualidade do estudo é a partir de técnicas que possibilitem certificar a credibilidade, transferibilidade, dependabilidade e a confirmabilidade. Desta saliento que para estabelecer credibilidade todas as minhas interpretações resultantes da análise de conteúdo das entrevistas, o texto resultante foi sujeito à validação dos participantes para que eles pudessem confirmar ou infirmar essas considerações. De facto, como salientam Lincoln e Guba (1985), citados por Martins (2006), para que haja

rigor científico e que um estudo seja considerado válido é necessário que “tanto os dados, como as interpretações que constituem cada caso, sejam submetidas ao escrutínio daqueles que inicialmente fornecem a informação” (Martins, 2006, p. 172). Para estabelecer a transferibilidade apresentei informações detalhadas do contexto do agrupamento, dos cursos e dos participantes. Para estabelecer os critérios de dependência e confirmabilidade, elaborei um diário reflexivo, que não tinha uma estrutura própria e característica a todos os participantes. Funcionou como um local de registo onde ia anotando informações importantes, relacionadas com a logística do estudo nomeadamente: horário e local do encontro, contactos telefónicos, observações feitas pelos participantes, necessidade de modificar ou reajustar alguma situação.

CAPITULO IV

Apresentação dos resultados

O quarto capítulo encontra-se subdividido em duas partes. Na primeira parte descrevo as perspectivas de cada um das seis participantes organizadas por categorias comuns a todos. Os nomes utilizados são pseudónimos que foram escolhidos pelos próprios participantes como forma de os identificar e manter o seu anonimato.

Na segunda parte é feito o cruzamento e a discussão dos resultados tendo como base a revisão bibliográfica e a reflexão pessoal do investigador.

As perspectivas dos participantes

Renata

Professora e pessoa

Renata é professora do 3º ciclo e Secundário e pertence ao Quadro de Zona Pedagógica. Actualmente trabalha numa E.B. 2, 3, nos três anos transactos leccionou na E.B. 2, 3, onde foi feito o estudo. É licenciada em Biologia e Geologia, via ensino, pela Universidade do Minho. Terminou o curso no ano lectivo de 2000/2001, tem oito anos de serviço. Ao longo destes anos leccionou turmas com alunos com NEE, confessando que não é fácil, apesar de considerar que sempre fez o que estava ao seu alcance de forma a colmatar as dificuldades dos discentes e de os integrar na turma. Reiterou a ideia de ser uma tarefa difícil pois a formação que possuía não era a suficiente. Realçou que no ano 2002-2003 integrou a equipa da educação especial numa Escola Secundária.

Nos últimos dois anos foi directora de Curso de duas turmas de cursos de educação formação de Acção Educativa, do tipo 3, nível 2. Confessou que foi um trabalho árduo, pois eram alunos completamente desmotivados e com interesses divergentes aos escolares, mas ao mesmo tempo gratificante. Gratificante porque, apesar de uma grande parte dos alunos estar em risco de abandono escolar, todos terminaram o curso e muitos deles prosseguiram estudos, situação que nenhum deles

pretendia no início do ano. Revelou ter estabelecido com eles uma relação de cumplicidade, nunca antes estabelecida nas turmas ditas normais, muito em parte pelo muito tempo que passava com eles semanalmente. Referiu que o sucesso alcançado nestas duas turmas foi fruto do excelente trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica que transpunha em muito a sala de aula. Considerou que estes alunos tiveram uma alternativa real ao ensino regular pois todas as actividades transversais desenvolvidas, muitas delas com visibilidade na comunidade educativa, foram fundamentais para a mudança de postura dos discentes.

Gosta do que faz, apesar das controversas em redor da profissão, revela que o que a move são os alunos e não questões relacionadas com a progressão na carreira. A nível pessoal, fez o curso de voluntariado numa Escola Superior de Educação, fez 15 dias de voluntariado na Guiné-bissau, foi animadora num grupo de jovens, do qual ainda faz parte, gosta de fazer caminhadas e de andar de bicicleta, nunca desiste perante as adversidades e gosta de novos desafios.

Perspectivas sobre as expectativas dos professores que leccionam cursos de educação formação: “Os cursos de educação formação são uma alternativa ao ensino tradicional”.

No decorrer da entrevista questionei Renata no sentido de saber se “concorda com a existência dos cursos de educação formação, obtendo de imediato a seguinte resposta.

Eu concordo porque nós temos que dar alternativas aos nossos alunos que não se revêem no ensino tradicional, acho que devemos dar oportunidade de eles completarem os seus estudos e de preferência encaminhá-los com algumas bases para a vida activa, dando-lhes alguma qualificação profissional e no caso de alguns alunos foi a única maneira de obter o 9º ano, caso contrário teriam desistido. (¶30)

Na sequência desta resposta Renata alega que os alunos que recebeu no cursos de educação formação eram alunos desmotivados, inseguros, resultado do insucesso vivido durante o seu percurso escolar, sem perspectivas académicas futuras, mas que ao longo do curso alteraram a sua opinião, graças ao trabalho da equipa pedagógica: “A equipa conseguiu elevar-lhes a auto estima ao ponto de perceberem que poderiam continuar os seus estudos e para nós essa foi a maior gratificação que pudemos receber” (¶34).

Perspectivas sobre o sucesso/insucesso dos cursos de educação formação: “Sucesso a cem por cento”.

Pegando na sua linha de pensamento interroguei Renata relativamente ao grau de sucesso/insucesso que antecipava para o curso de educação formação que leccionava à qual a interrogada respondeu que antecipava sucesso a cem por cento. Adicionalmente, referiu ainda que “mais uma vez houve sucesso e sem níveis negativos” (§14). Pedi-lhe se podia especificar melhor essa afirmação e então Renata diz: “Este é o 2º ano que estou a leccionar este curso, o ano passado vou admitir que tive muito receio mas o sucesso foi total e provejo que este ano se repita” (§16). Reitera a sua linha de pensamento afirmando:

Inicialmente há um grande receio por parte da equipa pedagógica. Todos os professores se preocupam no sentido de que os alunos terminem o ano sem desistirem e procuramos motivá-los ao longo do curso para que não desistam. Ao longo dos seus percursos escolares estes alunos habituaram-se a desistir com mais facilidade que a lutar pelos seus objectivos. (§10)

Esta resposta impôs uma outra questão para melhor compreender o conteúdo da informação. Perguntei: “Têm conseguido alcançar esse objectivo”, à qual a Renata respondeu afirmativamente e com convicção:

Sim temos. Este curso é um t3, ou seja eles fazem o 9º ano num ano, têm que ter mais de 15 anos, o 8º ano concluído, ou frequência do 9º sem aproveitamento. O ano lectivo anterior (2007/2008) foi o primeiro ano que tivemos este tipo de curso e nenhum aluno desistiu; todos acabaram o curso sem negativas e gostaram muito. Foi uma experiência muito gratificante. Este ano também não houve desistências, houve duas transferências. Uma delas ainda chegou a frequentar o curso durante um mês e meio, era uma aluna com graves problemas familiares, graves problemas económicos, que não era deste agrupamento, era difícil a sua deslocação e chegamos à conclusão que era benéfico para a aluna uma transferência para mais próximo da sua residência. (§12)

Analisando esta resposta conclui-se que os alunos não desistiram ao longo do curso, o que por si só já é um sucesso. Contudo eu pretendia saber se os alunos que permaneceram obtiveram também sucesso académico, por isso coloquei uma outra questão: “E os que continuaram no curso, vão terminá-lo com sucesso?” resposta essa que não deixou dúvidas: “Já terminaram a componente tecnológica, a componente sociocultural e agora vão para estágio. Neste momento já têm o 9º ano e agora estão a tirar a qualificação profissional que são 60 dias de estágio (§16).

Na sequência do discurso anterior formulei uma questão para conhecer os factores inerentes ao referido sucesso, ou seja, que variáveis considera estarem subjacentes ao sucesso dos alunos que frequentam estes cursos. Renata expõe a sua opinião da seguinte forma:

A variável mais importante na minha opinião é a equipa pedagógica, o trabalho que os professores desenvolvem em conjunto e a troca de materiais. Estes são alunos que não gostam do sistema de ensino “tradicional.” Nós tentámos que eles fossem activos na escola e na comunidade, porque estes alunos têm a auto-estima muito baixa, devido ao insucesso escolar experimentado, e nós tentámos levantar-lhes a auto estima fazendo-os ver que eles são importantes para a escola e para a comunidade. Fazemos actividades práticas na escola com alguma visibilidade e também na comunidade e os alunos passam a ser vistos com mais responsabilidade e melhoraram a sua auto estima. (§18)

Analisando a opinião da Renata e a descrição que faz dos alunos que frequentam estes cursos antevê-se as dificuldades que os professores enfrentam no seu dia-a-dia e o esforço que precisam fazer para levar o “barco a bom porto”. A equipa tem que ser criativa, inovadora, experimentar diversas estratégias para motivar os alunos como refere a inquirida: “O grande esforço é da equipa, a equipa tem que cativar os alunos, não é só a equipa que tem que trabalhar, os alunos também têm que fazer a sua parte mas a grande responsabilidade pelo sucesso é da equipa que tem que encontrar as melhores estratégias para os cativar (§20).

Perspectivas sobre a aprendizagem dos formandos: “Eu alterei as estratégias... utilizo muito as tecnologias”.

No que respeita a esta temática, questioneei Renata quanto às apreciações que faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos à qual responde emotivamente notando-se que as aprendizagens teóricas não ficam tão consolidadas quanto os professores desejavam. Em contrapartida, a parte prática revela que os alunos consolidaram minimamente as aprendizagens pois conseguem bons resultados. Renata esclarece:

Quanto às aprendizagens, na prática nós vemos que elas têm sido consolidadas. A nível teórico, se dermos um teste, uma ficha, notamos que há graves lacunas, no português, na matemática, na língua estrangeira, o mesmo acontece se pedirmos um trabalho escrito. Mas a nível prático eles conseguem transpor o essencial da teoria para a prática e é essa prática que lhes dá o sucesso, não é a parte teórica que é muito complicada para eles... Mesmo na teoria a equipa tenta modelar os conteúdos, arranjar estratégias e diversificar os instrumentos de avaliação, para que eles vão superando as dificuldades e consigam ter sucesso. (§22)

Analisando o excerto anterior em consonância com a restante entrevista depreendo que as aprendizagens teóricas do curso ficam pouco consolidadas após as diversas adaptações, ajustamentos estratégias e diversificação dos instrumentos de

avaliação. No entanto, arrisco-me a dizer, que se eles transpõem da teoria para a prática é porque foi consolidada, mesmo que teoricamente revelem dificuldades em o mostrar nos testes.

No que concerne às metodologias foi posta a questão: “Quais as metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um cursos de educação formação?” Sorrindo Renata expõe a maneira como trabalha:

Utilizo o mínimo possível o método expositivo, faço muitas actividades práticas com eles e também utilizo muito as tecnologias. Na escola temos a plataforma moodle. Eu coloquei lá a minha disciplina porque eles adoram trabalhar com estas ferramentas, faço tipo um ensino e-learning onde eles têm oportunidade de partilhar conhecimentos, a partir da plataforma, utilizam também um chat, dos quais temos uma má impressão mas que eles utilizam de um modo benéfico para tirar dúvidas entre si, eles têm noção que eu tenho acesso a essas conversações, daí que não têm outro tipo de conversas. Envia-me os trabalhos para a plataforma antes de imprimirem para eu supervisionar e avaliar (power points e outros trabalhos), depois vão ver as notas na plataforma e sentem-se importantes e ficam motivados com estas actividades. (§24)

Mediante esta resposta, verifica-se que Renata investe bastante nas novas tecnologias que servem para motivar os alunos e aumentar o seu interesse, não só pelos conteúdos da matéria bem como pela própria ferramenta. Deste modo, os alunos cansados do ensino tradicional, usufruem de instrumentos inovadores que contribuem para o seu sucesso. No entanto, para aprofundar a temática coloquei-lhe uma outra questão: “Tem mantido as metodologias desde que começou a leccionar os cursos de educação formação ou teve necessidade de as alterar?” Abanando a cabeça negativamente Renata responde:

Eu quando comecei com estes cursos inicialmente expunha a teoria do modo mais tradicional. Comecei a verificar falta de interesse e percebi que tinha que alterar a metodologia então surgiu uma oportunidade de fazer formação na plataforma, tive sorte e agarrei a oportunidade, a partir daí foi mais fácil trabalhar a teoria, introduzi as tecnologias e tenho verificado as diferenças com os alunos a todos os níveis, com melhores resultados. (§28)

Pelo conteúdo das afirmações de Renata, verifica-se que a introdução das novas tecnologias alterou positivamente o comportamento e o aproveitamento dos alunos relativamente à disciplina que esta professora lecciona. Facto este que certamente condiciona o grau de satisfação das duas partes [alunos e professores].

Estes alunos anseiam a mudança, a inovação pois a forma tradicional de ensino ficou provado que com eles não é frutífera, os melhores resultados traduzem o efeito obtido com a mudança das estratégias.

Perspectivas sobre o Agrado dos professores: “Os professores podem fazer a diferença”.

No âmbito desta temática coloquei à Renata a seguinte questão: “Que tipo de expectativas tinha antes de leccionar estes cursos?” Surpreendentemente a resposta demorou mais que as anteriores:

Muito baixas. Eu já conhecia alguns alunos porque tinham sido meus em anos anteriores, no ensino regular, sabia que o comportamento deles era mau, com muitas dificuldades de aprendizagem e agora com uma agravante, porque estavam todos juntos. (¶36)

Este tipo de resposta levou à colocação de nova pergunta para melhor compreender e relacionar o seu significado com tudo o que havia sido dito anteriormente: “Então as suas expectativas mudaram ao longo do curso?” Com um leve sorriso e um aceno afirmativo da cabeça Renata afirma convicta:

Sim mudaram, foi interessante ver a evolução deles e percebermos que nós podemos fazer a diferença, mais que não seja ao aumentarmos-lhes a auto-estima e ao mostrar-lhes que eles podem ser importantes na escola e comunidade. Foi muito gratificante, foi a melhor recompensa para toda a equipa pedagógica, ver os resultados e acima de tudo a vontade de alguns em prosseguirem estudos vitória do nosso esforço conjunto. (¶38)

Deste pequeno excerto podemos retirar, no meu ponto de vista, uma importante ilação, é que não nos devemos deixar influenciar pelas baixas expectativas que temos acerca de determinados alunos ou mesmo das expectativas de outros colegas pois em educação o professor é agente de mudança e pode fazer toda a diferença. A resposta anterior antecipa o seguimento do diálogo com uma nova questão: “Como classifica, a sua satisfação relativamente a este curso e porquê” (Helena, ¶39). Respondendo ambigualmente Renata diz: “estou muito satisfeita mas também muito cansada porque são alunos que exigem muito de nós” (¶40). Posteriormente explica que passa muitas horas com estes alunos [cerca de nove horas semanais], o que leva a um relacionamento mais estreito: “Criam-se laços de afectividade que não criamos com os outros alunos, acabamos por nos tornar amigos, confidentes e damos-lhe aquilo que por vezes não têm em casa pois alguns deles têm famílias muito disfuncionais” (¶40). Os professores, várias vezes nestes casos, desempenham também um papel de amigo, protector, orientador que complementa o papel da família tantas vezes deficitário.

Perspectivas sobre o que faz aderir professores e alunos aos cursos de educação formação: “Para os alunos são atractivos, para os professores...nem sempre.”

Dando continuidade ao tema, embora explorando uma outra vertente, coloquei-lhe uma nova questão: “Considera que estes cursos são atractivos para os professores?” Renata respondeu hesitantemente:

Penso que não, os professores nestes cursos estão um pouco à deriva por parte do ministério da educação, não há manuais, há poucas directrizes e o trabalho tem que ser todo feito pela equipa. As turmas são sempre difíceis, é um grande, grande desafio, são muitas horas sempre com os mesmos alunos, o insucesso que eles carregam ao longo da escolaridade e pouca bibliografia existente. São os professores que têm que construir todo o material que necessitam e a bibliografia indicada por vezes é difícil de arranjar. (¶44)

Perante esta resposta concluo que Renata não considera estes cursos atractivos para os professores, embora os considere um grande desafio, que com empenho, esforço e dedicação se podem tornar um sucesso.

Paralelamente, querendo saber a sua perspectiva acerca da satisfação dos alunos, coloquei outra questão: “Considera que estes cursos são atractivos para os alunos, porquê?” (Helena, ¶41), à qual prontamente a interpelada responde convictamente:

Claro que sim, quando sentem insucesso os alunos dizem logo que vão para os cursos de educação formação, também pela diversidade de actividades que estes alunos realizam, pelas aulas práticas e também pelo facto de obterem alguma remuneração no estágio e ainda o facto de terem uma qualificação profissional que, de alguma, forma os pode ajudar a arranjar trabalho. (¶42)

Segundo a entrevistada podem ser vários os factores, que na sua perspectiva, tornam os cursos de educação formação, cursos atractivos para os alunos. Evidentemente que alunos habituados ao insucesso durante o seu percurso académico, nestes cursos começam a ter sucesso e a gostar da escola, o que são motivos mais que suficientes para atrair outros alunos nas mesmas circunstâncias. De facto, a procura por este tipo de cursos tem vindo a aumentar de ano para ano, na escola onde se desenvolveu este estudo.

Perspectivas sobre a preparação dos cursos de educação formação para a vida activa: “Só o tempo o dirá...”

Abordando uma outra temática relativa a estes cursos questionei Renata no sentido de perceber se ela considera que estes cursos preparam os alunos para a vida activa, obtendo uma resposta que traduz as suas dúvidas:

Só o tempo o dirá. Ainda não tive feedback dos meus alunos no mundo do trabalho, mas acredito que o contacto que tiveram no estágio lhes abriu um pouco os horizontes neste campo e foi melhor que começarem a trabalhar sem qualquer experiência. (¶46)

A resposta da Renata não foi conclusiva, resta-lhe a esperança que o curso tenha sido um contributo, uma mais-valia para o futuro destes alunos. No entanto, atrevo-me a defender que os alunos ganharam mais com a frequência do curso do que eventualmente terem desistido da escola sem a conclusão do 9º ano. Pode ser que futuramente alguns deles nem enveredem por esse ramo profissional, mas com certeza que adquiriram competências transversais que certamente lhe serão úteis em qualquer profissão.

Por fim coloco a última questão à minha entrevistada procurando saber se ela considera que é necessário fazer alterações a estes cursos?

Prontamente afirma:

Claro que sim, principalmente no que respeita ao apoio aos professores. Os cursos apareceram e esse apoio continua sem aparecer, é preciso dar formação aos professores. Há professores com más experiências nestes cursos. Eu tenho uma boa experiência porque o próprio curso ajuda. Para trabalhar com crianças é necessário sensibilidade e os alunos deste curso, na minha opinião, são os melhores dos que se encontram nos cursos de educação formação. Os conteúdos deveriam ser ajustados aos alunos em si e a carga horária mais reduzida. (¶48)

Segundo as afirmações de Renata, não restam dúvidas que para ela estes cursos necessitam de algumas alterações, destacando em primeiro plano o apoio aos professores, apoio esse que no seu ponto de vista, passaria pela formação. Refere, também, as más experiências que alguns professores já vivenciaram e que no seu caso, felizmente não aconteceu, porque tem uma boa relação social e de aprendizagem com os alunos.

Na figura 1 resumo as perspectivas de Renata.

Expectativas dos professores

1. Existência dos C.E.F

Concordada com a existência dos Cursos de Educação Formação
Os Cursos de Educação Formação são uma alternativa ao ensino tradicional
Com estes cursos, os alunos alteraram as suas perspectivas escolares

2. Sucesso/insucesso

Sucesso a cem por cento, provavelmente todos terminarão o curso, o que já é um factor de sucesso
A principal variável para o referido sucesso é sem dúvida a equipa pedagógica

3. Aprendizagem pelos formandos

A consolidação das aprendizagens é mínima
As aprendizagens práticas são francamente consolidadas
Os alunos aplicam na prática as aprendizagens teóricas

Sentiu necessidade de alterar as metodologias desde que começou a leccionar estes cursos
As metodologias expositivas não são eficazes nestes cursos
A utilização das novas tecnologias melhorou consideravelmente os resultados

Agrado dos professores

1. Expectativas e satisfação dos professores

As expectativas aumentaram ao longo do curso
Muito satisfeita com os resultados mas muito cansada

2. Adesão aos Cursos de Educação Formação

Para os alunos são indubitavelmente atractivos
Sempre que experimentam o insucesso os alunos manifestam vontade de mudar para os Cursos de Educação Formação

Para os Professores não são atractivos, exigem muito trabalho, esforço e empenho dos professores, são um desafio

3. Preparação para a vida Activa

Os Cursos de Educação Formação são uma mais-valia na preparação dos alunos para a vida activa, contudo só o futuro comprovará esse facto

Faz falta formação para os professores e outros apoios
Os conteúdos e a carga horária deveriam ser ajustados aos cursos em si

Figura 1 - Resumo das perspectivas de Renata

Maria Cristina

Professora e pessoa

Maria Cristina é professora do 3º ciclo e Secundário. Actualmente trabalha na E.B. 2, 3 onde foi desenvolvido este estudo e onde leccionou nos últimos três anos transactos. Pertence a este quadro de agrupamento. É licenciada em Humanidades, via ensino, pela Faculdade de Filosofia de Braga. Terminou o curso no ano de 1989, sendo este o seu 25º ano de trabalho. Enquanto fez o curso de Humanidades foi leccionando a disciplina de Educação Visual para a qual possuía habilitação.

Ao longo destes anos, além da prática docente em contexto de sala de aula passou por diferentes cargos, nomeadamente direcção de turma, delegada de grupo disciplinar, secretária do conselho directivo, presidente do conselho executivo e coordenação de Departamento, que no presente continua a exercer. Referiu que nestes anos, apenas leccionou uma turma com um aluno de NEE. O referido aluno tinha um glaucoma e a sua visão tinha uma baixa percentagem, o que fazia com que tivesse que ampliar todo o material fornecido e apoiá-lo de uma forma mais próxima. Confessou que a sua formação não é adequada para trabalhar com este tipo de alunos, mas que a equipa de Educação Especial, sempre a apoiou. Nos anos lectivos de 2004/2005 e 2005/2006 foi directora de Curso de uma turma de cursos de educação formação de Hotelaria e Restauração, do tipo 3, nível 2. Referiu que nada foi fácil, que estes alunos querem deixar a escola muito rapidamente, não têm motivação para o trabalho escolar e, por vezes, adoptam comportamentos impróprios para quem frequenta uma escola. No entanto, conseguiram terminar o curso, alguns foram trabalhar na restauração e uma aluna continuou a estudar numa escola profissional. Revelou que o sucesso alcançado nestas duas turmas se deveu em muito ao excelente trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica que transpunha em muito a sala de aula. Acrescenta que normalmente, se desenvolvem com estes alunos bastantes actividades transversais, o que constitui uma mais-valia para os mesmos, que acabam por se sentir mais responsáveis dentro da comunidade educativa e tudo acaba por correr melhor.

No ano lectivo (2008/2009) esteve a leccionar língua portuguesa no curso de educação formação de serviços e reitera a sua posição quanto a estes cursos, acredita que o curso será um sucesso, que os alunos ganham em todos os níveis com a sua frequência.

Afirma, na continuidade do seu trabalho, ter passado por algumas reformas importantes, refere no entanto, que uma das que vale a pena salientar é a implementação dos Novos Programas de Português, no próximo ano lectivo. Garante que será um desafio mudar as práticas pedagógicas, pensar numa lógica de ciclo e, sobretudo, trabalhar em articulação com o ciclo anterior. Adiciona ainda que o trabalho que actualmente se faz em Departamento e no âmbito do Plano Nacional de Leitura já é um início de alguma mudança e de aproximação entre o trabalho dos docentes.

A nível pessoal, tem feito diversas formações no âmbito da sua formação inicial e também a nível das tecnologias de informação e comunicação. Revela apreciar muito um bom livro, um bom filme e andar, sempre que pode, a pé. Gosta de enfrentar trabalhos diferentes que lhe exijam pesquisa e mudança de práticas.

Perspectivas sobre as expectativas dos professores que leccionam cursos de educação formação: “Os cursos de educação formação são a janela que se abre quando a porta se fecha”.

No sentido de perceber as expectativas da Cristina quanto aos, cursos de educação formação questionei-a sobre se concordava ou não, com a existência dos cursos de educação formação. A sua resposta não deixou dúvidas:

Eu concordo, porque nas escolas há alunos pouco motivados para o ensino regular, nós sabemos disso, passam-nos diariamente pelas mãos, e esses alunos passam a não se identificar com o tipo de trabalho que é feito nessas turmas e estes cursos são um modo de encaminhar os alunos para a via profissionalizante. (¶18)

No decorrer da entrevista, Cristina alega que estes cursos são a alternativa ao ensino regular, a única possibilidade de alguns desses alunos obterem o 9º.ano e acrescenta ainda que vários desses alunos têm alterado a sua perspectiva de escola, acabando por prosseguir estudos a nível profissional: “Esta é a forma de alguns obterem o 9º ano e alguns deles alterarem a perspectiva de escola e prosseguirem estudos, na via profissional, o que antes para eles era impensável” (¶18). Cristina vê nos cursos de educação formação a luz ao fundo do túnel para o caso destes alunos, que sem esta alternativa teriam desistido do 9º ano devido ao insucesso vivido durante o seu percurso escolar.

Perspectivas sobre o sucesso/insucesso dos cursos de educação formação:

“Sucesso garantido.”

Procurando perceber melhor o percurso escolar destes alunos interroguei a Cristina relativamente ao grau de sucesso/insucesso que antecipava para o curso de educação formação que leccionava, Cristina demorou uns instantes para responder. Um pouco hesitante adianta que por norma não antecipa sucesso/insucesso sem conhecer os alunos ou a turma e que o seu “lema é partir para qualquer trabalho sempre com pensamento positivo” (¶8), daí que perspectiva o sucesso. No decurso da entrevista acrescenta que pela sua experiência com estes cursos antecipa sucesso a 100%.

Depois estes alunos já têm todos mais de 16 anos, factor obrigatório para este curso, pois para irem trabalhar com crianças e jovens necessitam de alguma maturidade, já sabem o que querem e pela minha experiencia este tipo de curso tem tido sempre sucesso a cem por cento. (¶8)

Cristina afirma que este tipo de curso [cursos de educação formação tipo 3] normalmente é um sucesso pois que os alunos já possuem alguma maturidade. O curso é de apenas um ano englobando dois meses de estágio com remuneração, factores que contribuem para estimular os alunos à sua conclusão.

Na sequência desta linha de pensamento foi formulada uma outra questão para melhor aprofundar esta temática: “Que variáveis considera estarem subjacentes ao sucesso dos alunos que frequentam estes cursos para além das referidas anteriormente” (Helena, ¶9). Cristina argumenta que a principal variável são os alunos, que depende deles, essencialmente, o sucesso: “são os alunos o factor mais importante para que se possa trabalhar, depende da sua motivação, o gosto e o empenho pelo trabalho, não há omeletas sem ovos” (¶10). Adicionalmente salienta:

outra variável muito importante é a equipa pedagógica, pela minha experiência, afirmo que o trabalho que consegui realizar foi graças à colaboração da equipa, que é muito coesa; partilhamos materiais, experiências, se necessário fazemos permutas para terminar algum trabalho ou mesmo consolidar uma matéria, damos apoio uns aos outros a todos os níveis, a equipa é o suporte de cada professor. (¶10)

Após uma breve análise ao excerto anterior verifica-se que para Cristina a equipa é de crucial importância, é o pilar do sucesso destes cursos, afirma que o seu trabalho foi conseguido tendo a equipa como suporte, equipa essa que trabalha em colaboração e partilha.

Perspectivas sobre a aprendizagem dos formandos: “Desenvolveram a auto estima a ponto de ponderarem a continuação dos estudos.”

No tocante a esta temática coloquei à Cristina a seguinte questão “Que apreciações faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos? (Helena, ¶11). Mostrando uma certa relutância, responde deste modo:

...Bom é muito difícil consolidar aprendizagens com este tipo de alunos principalmente no que se refere às competências essenciais de língua portuguesa, mas há sempre uma forma de trabalhar. A equipa sabe desta dificuldade, então ampliamos as competências transversais e dentro destas vamos incluindo e adaptando as essenciais. De imediato podemos não ver o fruto do nosso trabalho mas posteriormente quando os alunos nos dizem que pretendem continuar a estudar é porque sentem que conseguem enfrentar novas etapas, embora seja numa perspectiva de ensino profissional ou mesmo nos cursos de educação formação. No início em 2005/2006, os alunos queriam apenas concluir o 9º ano para irem trabalhar, agora os cursos do tipo 3 têm revelado cada vez mais vontade em prosseguir os estudos e isso é resultado do nosso esforço, de toda a equipa, os alunos sentem-se mais seguros, com a auto estima mais elevada. (¶12)

Pelo que se depreende da resposta a equipa pedagógica valoriza determinado tipo de competências [as transversais] como alavanca para conseguir alcançar parte das competências essenciais das diferentes disciplinas. O importante nestes cursos é motivar os alunos e levá-los à conclusão do curso, não se olhando a meios para atingir os fins. Questionei a Cristina também no que respeita às metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um curso de educação formação, obtendo a seguinte resposta:

A metodologia que eu mais utilizo é o trabalho de grupo, baseado na descoberta. Eu entrego aos grupos os objectivos que se pretendem e eles vão-se organizando, pesquisando, trocando ideias e as actividades começam a surgir, eu coordeno os diferentes grupos. Não olho para o programa como um documento a seguir fielmente, vou-o adaptando às características da turma. (¶14)

Esta resposta levou à colocação de nova pergunta: “Então tem mudado as metodologias desde que começou a leccionar ou tem continuado do mesmo modo? (Helena, ¶15). Respondendo de imediato diz:

Sim tenho variado, até mesmo nas dimensões do grupo, dependendo dos alunos faço grupos de dois/três ou mesmo quatro elementos de acordo com as suas características pessoais. Altero os elementos do grupo até conseguir encontrar elementos compatíveis dentro do grupo, porque há casos de alunos que são incompatíveis a trabalharem juntos. Quanto às actividades de um ano para o outro a equipa altera-se e surgem novas ideias, os próprios alunos também sugerem

actividades diferentes e de ano para ano a experiência é uma mais-valia que contribui para o enriquecimento do curso. (§16)

Da resposta da Cristina percebo que as metodologias vão sendo adaptadas ao grupo e alunos com que trabalha, vai fazendo experiências com esses alunos, no sentido de melhorar a aprendizagem, valoriza a equipa e os alunos procurando novas estratégias e procura aprender com a experiência.

Perspectivas sobre o Agrado dos professores: “sinto-me satisfeita”.

Procurando explorar outra vertente dos cursos de educação formação coloquei à Cristina a seguinte questão: “Que tipo de expectativas tinha antes de leccionar estes cursos?” (Helena, §19). A sua resposta evidencia o carácter inovador e flexível da entrevistada: “Tal como já referi, quando aceito um tipo de trabalho diferente, vou sempre com expectativas positivas, levo a ideia interiorizada que sou eu que tenho que me adaptar ao trabalho, neste caso aos alunos, pois são alunos com características específicas” (§20). Continua o seu discurso dizendo que as expectativas quanto aos cursos de educação formação se têm mantido, dentro do que é positivo, e que gosta de trabalhar no âmbito destes cursos: “A minha experiência tem sido positiva e gosto de trabalhar com estes cursos” (§20). Quanto à sua satisfação relativamente a este curso, sorridente afirma:

Eu sinto-me satisfeita, porque há correspondência do trabalho dos alunos, cada vez mais encaro estes cursos de uma forma mais positiva, para mim são um desafio, uma maneira de mudar as práticas de estar constantemente a inovar, a actualizar-me e tudo isso enriquece-me como profissional e como pessoa. (§22)

Perspectivas sobre o que faz aderir professores e alunos aos cursos de educação formação: “Para os alunos são atractivos, para os professores...poderão ser um tormento.”

Perante a afirmação de satisfação de Cristina e na continuidade de pensamento quis saber se a mesma considera que estes cursos são atractivos para os alunos. Não deixando margem para dúvidas esclarece: “Os cursos são essencialmente atractivos para os alunos, se o aluno se encontra com vontade de abandonar a escola porque está cansado, porque não consegue ter sucesso, diz de imediato que quer ir para os cursos

de educação formação, isto prova que o curso atrai os alunos” (§22). No decorrer do discurso refere as razões que considera, no seu ponto de vista, justificativas para tornar os cursos de educação formação atractivos: “Os alunos sabem que a maneira de trabalhar nestes cursos é diferente, actividades mais práticas, não há trabalhos de casa, o trabalho é só feito na escola”. No entanto, advoga que para alguns alunos os cursos de educação formação que a escola oferece não são os cursos que os alunos gostariam de frequentar, mas reitera a sua posição no que diz respeito à atractividade destes cursos para os alunos:

Às vezes acontece que os alunos frequentam os C.E.F que a escola lhe pode proporcionar e não aquele que de facto o aluno gostaria. Nós tentamos encaminhar os alunos para outras escolas onde existem os cursos que eles gostariam de frequentar mas nem sempre é possível pois há outros factores que condicionam essas mudanças e o facto de o aluno não frequentar o curso que gostaria pode tornar esse mesmo curso menos atractivo, mas mesmo nesses casos são sempre mais atractivos que o ensino tradicional. (§22)

Sabendo que segundo a perspectiva da participante, estes cursos são atractivos para os alunos, tentei perceber o que pensava acerca da outra parte envolvida, os professores, fazendo-lhe a seguinte pergunta: “E para os professores, também são atractivos?” (Helena, §25). Soltando um leve sorriso responde: “Para os professores menos inovadores que não gostam de alterar os seus métodos de trabalho, eu penso que estes cursos podem ser um tormento, para estes cursos os professores têm que ter perfil” (§26). Esta resposta implica uma nova questão: “E qual é esse perfil?” (Helena, §27). Então, Cristina descreve o professor ideal para estes cursos:

Tem que ser um professor muito aberto à mudança, à partilha, a fazer um trabalho com uma turma diferente das comuns, conhecer bem o tipo de cursos e alunos para não ser surpreendido, e saber trabalhar em colaboração com a equipa pedagógica, nunca fazer trabalhos individuais sem o apoio da equipa. Tem que ser uma pessoa bem-humorada, flexível, compreensiva, tolerante, características fundamentais para realizar um bom trabalho com estes alunos. (§28)

Cristina afirma que os cursos são atractivos para os alunos, que para si são cada vez mais um desafio, no entanto, salienta que para alguns professores podem ser um tormento, caso não tenham o perfil atrás referenciado. Acrescenta que os professores devem conhecer bem estes cursos e o tipo de alunos, para não serem surpreendidos.

Perspectivas sobre a preparação dos cursos de educação formação para a vida activa: “O sucesso depende sempre do empenho, dedicação, força de vontade do aluno, aliás é o lema de todo o ser humano.”

No domínio desta temática interpelei a inquirida no sentido de perceber se Considerava que estes cursos preparam os alunos para o sucesso na vida activa. Com uma resposta um pouco evasiva Cristina argumenta:

Os cursos tentam preparar os alunos para a vida activa, agora o sucesso irá depender muito deles, o mesmo acontece com os outros alunos, um aluno que vai para o 10º ano só terá sucesso se houver trabalho e empenho. O sucesso depende sempre do empenho, dedicação, força de vontade do aluno, aliás é o lema de todo o ser humano. Estes cursos são mais uma porta aberta para a vida activa, o estágio proporciona-lhes o primeiro contacto com esse mundo, são apenas seis semanas, penso que deveriam estar menos tempo na escola e mais tempo nas empresas, pois o estágio é o que eles mais gostam do curso. No entanto o sucesso vai depender deles e não do curso em si. (¶30)

Neste excerto da entrevista Cristina alega que os cursos tentam preparar os alunos para a vida activa, dão-lhe um estágio que proporciona que tomem contacto pela primeira vez com o mundo do trabalho, fomenta-lhes a primeira experiência protegida pela escola. Quanto ao sucesso, refere que depende de cada aluno e da sua capacidade de trabalho.

No final da entrevista quis saber o que Cristina pensa que será necessário alterar a estes cursos ou se tudo deve permanecer inalterável. Cristina distingue os cursos e faz as seguintes apreciações:

No caso dos cursos tipo 3, que é o caso do que eu lecciono, penso que estão bem, a carga lectiva da componente científica julgo que está ajustada, é uma carga reduzida. Nos cursos tipo 2, a carga lectiva da componente científica é muito grande, deveria ser reduzida e aumentada na componente tecnológica. As turmas não deveriam ter mais de 15 alunos, que para estes cursos é mais que suficiente, os programas deveriam ser mais ajustados, eu não dou os Lusíadas ou Gil Vicente a estes alunos como aos do 9º ano, eu modelo o programa aos alunos do curso, fazemos teatro com o auto da barca do inferno satirizando a sociedade actual, apresentam-no à comunidade o que normalmente é um sucesso, procuramos estratégias diversificadas para que os cursos sejam um sucesso. (¶32)

Na perspectiva da Cristina, os cursos de educação formação, diferenciam-se entre si, os do tipo 3 estão mais ajustados aos alunos, a carga horária da componente científica é mais reduzida, o que atrai mais os alunos, pois eles preferem a componente tecnológica. Tal não acontece nos cursos de educação formação de tipo 2, que deveria ser alterada. Refere, ainda, um número máximo de 15 alunos por turma, e um ajustamento dos programas às características dos alunos.

Na figura 2 resumo as perspectivas de Cristina.

Expectativas dos professores

1. **Existência dos C.E.F**

 Concordada com a existência dos Cursos de Educação Formação
 Os alunos dos Cursos de Educação Formação não se identificam com o ensino regular
 Estes cursos encaminham os alunos para a via profissionalizante
2. **Sucesso/insucesso**

 Pela experiência adquirida perspectiva sucesso a cem por cento
 Aponta a maturidade e determinação dos alunos como factores decisivos do sucesso
 Considera como principais variáveis para o referido sucesso a colaboração entre os elementos da equipa pedagógica e a envolvimento dos alunos
3. **Aprendizagem pelos formandos**

 É difícil a consolidação das aprendizagens teóricas
 As competências transversais são a alavanca para as competências essenciais
 Bastantes alunos deste Curso de Educação Formação manifestam vontade no prosseguimento de estudos, o que anteriormente era impensável
 Sente necessidade de alterar as metodologias adaptando-as aos alunos
 A metodologia mais utilizada é o trabalho de grupo, baseado na descoberta

Agrado dos professores

1. **Expectativas e satisfação dos professores**

 As expectativas têm-se mantido ao longo do curso
 Afirma que a sua experiência neste campo foi positiva e que gosta de trabalhar com estes cursos
 Garante satisfação, encara estes cursos como um desafio inovador e uma experiência enriquecedora
2. **Adesão aos Cursos de Educação Formação**

 São essencialmente atractivos para os alunos
 Os alunos manifestam vontade de frequentar os porque o trabalho é diferente
 Para os Professores com perfil são um desafio, caso contrário poderão ser um tormento
 Os Cursos de Educação Formação são uma porta aberta para a vida activa, o sucesso depende do trabalho e empenho de cada aluno e não do curso em si
3. **Preparação para a vida Activa**

 Os Cursos de Educação Formação tipo 3 estão mais ajustados na componente científica
 Defende alterações necessárias a fazer nos tipos 2
 Afirma a necessidade de um número mais reduzido de alunos por turma e um reajuste dos programas a cada curso

Figura 2 - Resumo das perspectivas de Cristina

Joaquina

Professora e pessoa

Joaquina é licenciada em Humanidades pela Faculdade de Filosofia de Braga, licenciatura que concluiu em 1989. Começou a trabalhar como docente em 1989, numa Escola Secundária. Ao longo destes vinte anos, foi Directora de Turma (16 anos), delegada de grupo, Coordenadora do Ensino Especial e Áreas Curriculares não Disciplinares, Coordenadora do Jornal, foi docente um ano na Cooperativa Didáxis (do ensino particular), criou e coordenou o jornal do Agrupamento Vertical de Escolas durante quatro anos. Trabalhou, também na biblioteca escolar durante dois anos; numa escola onde desempenhou funções docentes leccionou Currículos Alternativos a três alunos, durante dois anos, de forma a permitir a sua integração no mundo do trabalho. Confessou ter sido um trabalho difícil mas muito envolvente e ao mesmo tempo um grande desafio. Revelou ter estabelecido com estes três alunos uma relação de afectividade nunca antes conseguida, justificando essa relação, em parte, pelo apoio individualizado prestado a cada aluno.

Acrescentou ainda que já deu aulas a diferentes anos de escolaridade: 7º, 8º, 9º, 10º e 11º anos de diferentes cursos (Construção Civil, Desporto, Informática, Humanidades. Nestes últimos quatro anos, trabalhou com duas turmas de cursos de educação formação, nível 2, de Jardinagem e Manutenção de Espaços Verdes. Revelou com certa amargura que não gostou desta experiência, que não concebe os cursos de educação formação do modo como estes foram criados, confessa ser necessário um perfil específico para leccionar estes cursos, perfil esse que Joaquina diz não possuir. Acrescenta, ainda, que se sente aliviada por estar a terminar com estes cursos e manifestou vontade de não repetir essa experiência.

Joaquina possui já uma vasta experiência, trabalhou em diferentes valências, revelando preferências pelo ensino secundário. De facto, refere que preferia leccionar numa escola secundária, alegando que os alunos são mais maduros, mais empenhados e que normalmente levam os estudos mais a sério, o que não acontece nas escolas básicas.

Perspectivas sobre as expectativas dos professores que leccionam cursos de educação formação: “Os cursos de educação formação actualmente não servem o objectivo para o qual foram criados”.

Procurando à partida conhecer a opinião mais geral da Joaquina no âmbito da temática dos cursos de educação formação questionei-a no sentido de saber se concordava com a existência dos cursos de educação formação. Respondendo peremptoriamente, diz: “Conforme são feitos actualmente, não” (§32). Joaquina explica o seu ponto de vista argumentando:

Estes cursos foram feitos para despachar alunos, não é justo, ou seja, eu não posso fazer cursos de educação formação com alunos que estejam a incomodar outras turmas; têm que se fazer cursos de educação formação com alunos em perigo de abandonar a escola e que queiram de facto seguir cursos de educação formação e não porque são preguiçosos, calaceiros e porque não querem estudar. (§32)

Continua a expor os seus argumentos dizendo que é inadmissível constituírem-se turmas com alunos que têm como objectivo concluir o 9º ano sem fazerem qualquer esforço. Culpabiliza os conselhos de turma por propor alguns desses alunos para estes cursos, pelo facto de serem alunos problemáticos: “Esses alunos muitas vezes foram despachados para os cursos de educação formação pelos conselhos de turma, porque estavam a incomodar outras turmas” (§36). No decurso desta linha de pensamento perguntei-lhe “se achava que esses alunos estariam melhor noutras turmas. Confessando não saber o que fazer com esse tipo de alunos reitera a sua posição quanto à constituição dos cursos de educação formação: “Não faço a mínima ideia, mas numa turma de cursos de educação formação não” (§38).

Perspectivas sobre o sucesso/insucesso dos cursos de educação formação

“O sucesso/insucesso de cada curso de educação formação depende das muitas variáveis que lhe são inerentes”.

Querendo compreender os argumentos da Joaquina esmiucei o tema com questões mais específicas, interrogando-a relativamente ao grau de sucesso/insucesso que antecipava para o curso cursos de educação formação que leccionava. A resposta foi dada com alguma hesitação: “O curso está prestes a terminar, o grau de sucesso foi razoável, esteve dentro das expectativas” (§10). Continua a sua explicação dizendo que todos os alunos terminaram a parte curricular do curso e que todos vão para o estágio, com melhores ou piores resultados.

Refere que o sucesso alcançado [todos os alunos terminarem a parte curricular] na sua opinião, se deve ao facto dos professores baixarem muito a fasquia a esse tipo de ensino: “Todos os alunos vão para o estágio mas com os mínimos, descendo os professores à qualidade de ensino” (§44). Acrescenta, ainda, como é difícil trabalhar e obter sucesso com turmas tão heterogéneas e com aquisições académicas tão desniveladas dentro da própria turma:

Estes alunos não estão bem enquadrados e, volto a frisar a heterogeneidade, não tem lógica nenhuma estar a trabalhar com alunos que têm uma retenção repetida no 8ºano e com alunos que vêm do 6ºano; há uma grande disparidade em termos curriculares e maturidade intelectual. (§38)

Na sequência do discurso anterior foi formulada uma outra questão para tentar compreender, como em condições tão adversas se justifica o sucesso destes cursos” ou seja, que variáveis considerava estarem subjacentes ao sucesso/insucesso dos alunos que frequentam estes cursos”. Joaquina enumera algumas variáveis que justificam o sucesso bem como as variáveis que servem de entrave ao mesmo. Como variáveis positivas considera o número de alunos por turma, o conselho de turma ou seja a equipa pedagógica e o facto de esta turma gostar muito de trabalhos manuais. Como variáveis negativas aponta o tipo de alunos que é escolhido para frequentar estas turmas, a heterogeneidade da turma e o número elevado de alunos por turma:

Neste momento são 16, começaram 20, mas o ideal seria 13 alunos por turma, trabalha-se melhor com um número reduzido de alunos. Também varia muito de acordo com o tipo de cursos que a escola faculta; há cursos que funcionam melhor e outros que funcionam pior. Neste caso a variável mais positiva, prende-se com o facto de serem alunos que gostam de actividades manuais. A menos positiva foi a heterogeneidade da turma; tivemos alunos que vieram com o 6º ano e alunos que já repetiram por duas vezes o 8º, isto leva a uma grande disparidade em termos curriculares. O facto de ser um grupo maioritariamente de rapazes e no início ter sido um grupo de 20. Infelizmente, alguns desistiram, mas facilitou o trabalho do grupo, o ideal seria entre 13 e 15. (§20)

Para além das variáveis que definiu como facilitadoras ou barreiras ao sucesso deste curso referiu ainda, o tipo de cursos que a escola faculta que se pode enquadrar tanto nas facilitadoras como nas barreiras dependendo exclusivamente do interesse dos alunos pelo curso. Não especificou, no entanto, se este curso [de jardinagem e manutenção de espaços verdes] é do interesse dos alunos que o frequentam.

Perspectivas sobre a aprendizagem dos formandos: “Este curso de educação formação atingiu os mínimos, mas cada cursos de educação formação é um caso específico, não se pode generalizar”.

Dentro da mesma temática, mas explorando outra vertente questioneei Joaquina quanto às apreciações que faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos. Resignada, a entrevistada refere que os alunos na sua disciplina (língua portuguesa) consolidaram o básico, o mínimo. Para que tal aconteça adapta os conteúdos e as estratégias ao perfil da turma:

Estes alunos, esta turma em particular é boa a trabalhar manualmente, portanto a aprendizagem de qualquer conteúdo têm de ser à base de trabalhos práticos; o trabalho só teórico não funciona, portanto tem que ser mesmo prático para assim conseguirem consolidar alguns conhecimentos. De qualquer forma em língua portuguesa o currículo está completamente desfasado para estes alunos e consolidaram apenas o básico, não são alunos para mais que o mínimo. (¶24)

A professora Joaquina, aponta o facto do currículo da disciplina que lecciona se encontrar desajustado para o tipo de alunos que frequentam estes cursos. Os conteúdos são praticamente os mesmos do currículo do 9º ano e os alunos contam com retenções repetidas, encontram-se desmotivados e há uma grande disparidade académica entre eles, como já se referiu anteriormente.

Para aprofundar o conhecimento neste domínio da aprendizagem perguntei à Joaquina sobre as metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um curso de educação formação. Abanando a cabeça e suspirando descreve o que faz com este curso de educação formação em particular: “Tudo quanto seja trabalho prático, ou seja, desde o cartaz, ao trabalho de grupo, trabalho de pesquisa, trabalho com o computador, o pintar, ilustrar, desenhar, tudo quanto seja prático, tudo muito prático (¶28). Compara este curso com os que teve anteriormente e diz que tem alterado muito as metodologias, adequando-as sempre ao tipo de curso e de alunos:

Este curso de educação formação é uma turma muito mais prática que a turma anterior. A turma anterior era uma turma com a qual nós conseguíamos trabalhar os conteúdos teóricos, eles reagem bem à parte teórica. Estes alunos são muito práticos, tenho que adaptar todos os conteúdos, simplificá-los e depois adaptá-los a uma forma muito prática de os trabalhar, diminuir o grau de dificuldade e exigência. (¶30)

Mediante as citações supra citadas verifico que a mesma professora, ao longo dos anos tem necessidade de trabalhar de forma diferenciada, para se adaptar aos alunos

de cada turma. Cada curso de educação formação é um caso particular, que requer um trabalho específico e adaptado. Assim sendo, as aprendizagens neste ano lectivo, segundo a professora de língua portuguesa ficaram-se pelos mínimos, depois de descer o grau de exigência.

Perspectivas sobre o Agrado dos professores: há coisas que mudam e para pior...”

Coloquei à Joaquina uma questão relacionada com o tipo de expectativas que tinha antes de leccionar estes cursos. Surpreendentemente sorriu e falou devagar como quem pensa o que vai dizer com muito cuidado: “Ora bem, quando comecei há quatro anos achei que ia ser um projecto engraçado; com este segundo curso de educação formação não estava à espera de rigorosamente nada porque já sabia como funcionavam os cursos de educação formação” (¶40). Joaquina revela que as suas expectativas foram alteradas, infelizmente para pior; chega mesmo a dizer que “desapareceram, pelo menos as positivas” (¶46). Reafirma desiludidamente que com o segundo curso de educação formação não esperava nada que a surpreendesse pela positiva:

Quando comecei há quatro anos, sim, agora nada, tudo o que eles façam é bem-vindo mas nunca se pode exigir demasiado, sejamos sinceros, por vezes conseguem-nos surpreender porque fazem de facto trabalhos muito bonitos, mas são surpresas, o melhor é não esperar demasiado deles. (¶48)

Quando interpelada no sentido de confirmar as minhas suspeitas quanto à sua insatisfação, fiz-lhe a seguinte pergunta: “Como classifica a sua satisfação relativamente a este curso e porquê” (Helena, ¶49). Responde monossilabicamente “Acabou...” (¶50). Tentando obter uma resposta mais exacta insisti com as questões, registando-se o seguinte diálogo:

Helena: - Mas como se sente? (¶51).

Joaquina: - Aliviada (¶52).

Helena: - Aliviada porquê? Era uma sobrecarga? (¶53).

Joaquina: - Basicamente aliviada (soltando um suspiro e um sorriso) (¶54).

Helena: - Isso quer dizer o quê? (¶55).

Joaquina: - Que estes alunos vão para estágio, que se tentou fazer alguma coisa, mas que se tem a consciência que não se fez tudo o que seria ideal fazer (¶56).

Após muita insistência, esta professora confessa que se fez o que pode embora não fosse o desejável, e denota alívio por ter terminado de leccionar esta turma e afirma que não gosta de trabalhar com estes cursos, que não tem perfil para estas turmas e que não considera este trabalho minimamente atractivo: "Não tenho perfil, não tenho, não gosto, não me motiva, não me atrai minimamente e se calhar há pessoas que gostam de trabalhar mais com as partes práticas, essas terão mais motivação" (§78).

Perspectivas sobre o que faz aderir professores e alunos aos cursos de educação formação: "Para os alunos os cursos talvez sejam atractivos, para os professores não são de certeza".

Procurando ser mais abrangente nesta temática e tentando que Joaquina me forneça também a opinião que sente relativamente aos colegas da equipa, pois a sua opinião já é conhecida, coloquei-lhe a seguinte questão: "Considera que estes cursos são atractivos para os professores?" (Helena, §59), à qual Joaquina respondeu convictamente:

É extremamente desanimador, pela falta de motivação dos alunos, pela falta de interesse que eles revelam; porque excluindo aquilo que é muito prático e que, nem sempre dá para consolidar conteúdos teóricos, que eles também precisam, não fazem, não trabalham, não tem motivação, não tem espírito de trabalho, porque consideram que o português, a matemática, a história não têm qualquer interesse. Nas disciplinas práticas certamente que as coisas se passam de maneira diferente, pois é o que eles gostam de fazer. (§60)

Mais uma vez a professora Joaquina vincula a ideia do sacrifício que foi para ela trabalhar com os alunos que frequentam estes cursos, salvaguardando no entanto posturas diferentes que os seus colegas, das disciplinas práticas possam ter.

Paralelamente, querendo saber a sua perspectiva acerca da outra face da moeda, que são os alunos, foi colocada outra questão: "Considera que estes cursos são atractivos para os alunos, porquê?". Prontamente Joaquina diz o que pensa:

Quando eles gostam da parte prática sim. A parte curricular não é atractiva. A parte curricular da língua portuguesa, matemática, eventualmente o inglês e as ciências, ou nós mudamos radicalmente a forma como leccionamos os conteúdos, de forma prática, mas mesmo muito prática ou então eles pura e simplesmente desanimam. (§63)

O que descreve Joaquina estende-se também às outras disciplinas, a parte curricular teórica destes cursos de facto é "a pedra no sapato" dos professores e alunos,

daí que o grande desafio dos professores seja o de inovar, criar, adaptar e inventar. É essa capacidade de ser flexível, inovador, aventureiro e muito trabalhador que torna o professor com perfil para estes cursos.

Perspectivas sobre a preparação dos cursos de educação formação para a vida activa: “Só o tempo o dirá...”

No âmbito da mesma temática mas direccionada mais para o futuro questionei Joaquina no sentido de perceber se ela considera que estes cursos preparam os alunos para a vida activa”. Resposta, à partida de forma negativa, mas que posteriormente dividiu parcialmente a sua opinião:

Não...Terão algumas dificuldades, alguns estarão, os alunos que se revelaram bons nas aulas práticas esses eventualmente estarão, os outros tenho alguma dúvida. Talvez o estágio lhes dê mais alguma bagagem mas continuo com dúvidas. (¶65)

A convicção com que respondeu de imediato atenuou-se num ápice depois de uns segundos de reflexão. Efectivamente ponderou outra possibilidade, para o caso dos alunos que demonstraram ser bons nas actividades práticas, evidenciando também as mais-valias que poderão obter com o estágio, para o qual eles estão muito animados e motivados.

Por fim, coloco uma questão à Joaquina procurando saber se ela considera que é necessário fazer alterações a estes cursos. Assim, Joaquina enumera várias: “primeiro ter muito cuidado com a constituição das turmas dos cursos de educação formação, escolher-se exactamente os alunos que encaixem nos perfis dos cursos de educação formação (¶68). Segundo, estes cursos só devem ser frequentados por alunos com dificuldades de aprendizagem e em risco de abandono escolar, ou seja alunos que têm falta de competências, e não por alunos que têm capacidades mas não se querem esforçar:

Uma coisa é abandonar a escolaridade quando se vem do 6º ano, outra coisa é abandonar a escolaridade quando já se frequentou 8º, há um grau muito diferente de maturidade em termos de tempo de estar na escola, de aprendizagens, que não combina. Obviamente que a maturidade de um aluno que já frequentou o 8º ano é muito diferente da maturidade de um aluno que vem do 6º. (¶72)

Mediante esta afirmação de Joaquina, coloquei-lhe mais uma questão no sentido de perceber bem a sua ideia: "Para si, esses alunos então não deveriam estar na mesma turma?". Joaquina responde e exemplifica o que pretende transmitir:

Teoricamente não, deveriam fazer cursos de educação formação mais homogêneos. Também deviam fazer uma completa reformulação dos conteúdos, falo na língua portuguesa, estão desfasados, não tem lógica nenhuma, não têm o mínimo interesse. Coisas práticas que os alunos precisavam de aprender nem sequer lhe são leccionadas e são dados conteúdos de exigência tão absurda como os Lusíadas e Gil Vicente. Nós tentamos adaptar estes conteúdos a cada curso específico, que também está previsto e nós fazemos, mas mesmo assim para se cumprir o programa é de uma exigência tal que um aluno vindo do 6º ano não consegue chegar lá. Outra coisa que deveria ser ponderada seria a escolha dos professores para os cursos de educação formação. (§74)

Relativamente à escolha dos professores, profere que: "O professor terá que ter um determinado perfil que nem todos têm, eu por exemplo, não tenho" (§76). Acrescenta ao que já tinha referido anteriormente, que deveria ser feita uma selecção criteriosa dos professores para esses cursos:

A direcção da escola deveria ponderar acerca das pessoas que já têm experiência com os cursos de educação formação, se essa experiência correu bem, seria talvez um dos primeiros critérios; algum tempo de serviço, que é importante, e depois dar prioridade a pessoas que já tivessem dado provas que tiveram sucesso com alunos problemáticos, de comportamentos desadequados. Seriam basicamente, estes os critérios. (§80)

Na perspectiva da Joaquina os cursos de educação formação não são para qualquer professor, e existem muitos aspectos ao nível do currículo que deveriam ser alterados.

Na figura 3 resumo as perspectivas da Joaquina.

Expectativas dos professores

1. Existência dos C.E.F

Não concordada com a existência dos Cursos de Educação Formação, tal como estão a ser organizados actualmente
Os Cursos de Educação Formação são o "refúgio" do ensino tradicional
Culpabiliza os conselhos de turma pelo encaminhamento de alguns alunos para os Cursos de Educação Formação

2. Sucesso/insucesso

Todos os alunos terminaram a parte curricular, porque os professores baixaram a exigência
Enumera algumas variáveis causadoras do sucesso/insucesso dos Cursos de Educação Formação

3. Aprendizagem pelos formandos

A consolidação das aprendizagens teóricas é básica depois de adaptados os conteúdos e estratégias ao perfil da turma
Os conteúdos da sua disciplina encontram-se completamente desfasados para estes cursos
Todos os conteúdos teóricos têm que ser baseados em aprendizagens práticas

A metodologia que utiliza é essencialmente à base de trabalhos práticos
Refere que tem alterado muito a sua metodologia, adaptando-a à turma e curso em questão

Agrado dos professores

1. Expectativas e satisfação dos professores

Inicialmente as expectativas eram boas, actualmente as expectativas positivas desapareceram
Manifesta insatisfação para trabalhar com estes cursos, alega que não tem perfil

2. Adesão aos Cursos de Educação Formação

Os Cursos de Educação Formação são atractivos se de facto forem ao encontro da vocação dos alunos
Para os alunos, a parte prática é atractiva, a componente teórica não
Para os professores, especialmente os das disciplinas teóricas, são um sacrifício

3. Preparação para a vida Activa

Tem dúvidas quanto à preparação destes alunos para a vida activa
Salienta que os bons alunos nas actividades práticas eventualmente poderão estar preparados, os outros certamente não estarão

Considera que são necessárias alterações estruturais a fazer nos Cursos de Educação Formação, nomeadamente seleccionar correctamente os cursos, alunos e professores

Figura 3-Resumo das perspectivas de Joaquina

Sérgio

Professor e pessoa

Sérgio é professor de Matemática e Ciências da Natureza do 2º Ciclo. Pertence ao Quadro de Agrupamento e tem 15 anos de serviço. Desde 2001 que é professor na Escola E.B. 2,3 onde se efectuou este estudo. Desde o ano lectivo 2005/2006 que é Director dos Cursos de Educação e Formação de Jardinagem e Espaços Verdes, nos quais leccionou as disciplinas de Ciências Naturais e manutenção de Jardins e espaços verdes. Para além deste cargo é também o coordenador do referido curso. Refere que trabalhar com estes alunos é complicado, são alunos totalmente desmotivados, sem regras e alguns sem qualquer interesse pela área de formação do curso, mas é uma experiência muito enriquecedora pois cativar estes alunos obriga a uma constante diversificação das estratégias na sala de aula, a articular as actividades com o mundo do trabalho e, principalmente, a trabalhar em equipa. Confessa que é gratificante verificar que a maior parte dos alunos tem concluído o curso com aproveitamento, assim como durante a Formação em Contexto de Trabalho tiveram um excelente desempenho, tendo dois alunos, do curso anterior ficado a trabalhar nas empresas onde estagiaram, perspectivando também para este ano sucesso. Considera que foi dado a estes alunos uma oportunidade de poderem concluir a escolaridade obrigatória, através de um percurso mais ajustado aos seus interesses. Todas as actividades transversais desenvolvidas ao longo do ano, têm, muitas delas, grande visibilidade na comunidade educativa, tendo sido fundamentais para a mudança de postura dos alunos.

Ao longo destes anos quase sempre leccionou turmas que integravam alunos com NEE. Apesar de considerar que não tem formação específica na área de educação especial, confessa sempre se ter sentido sensibilizado e preparado para a mudança de práticas pedagógicas e adaptação de novas estratégias e métodos de ensino face às dificuldades detectadas nos alunos.

A nível pessoal, gosta de trabalhar ao ar livre e de trabalhos manuais, de fazer longas caminhadas e de fotografia.

Perspectivas sobre as expectativas dos professores que leccionam cursos de educação formação: “Os cursos de educação formação são uma boa ideia mas a necessitar de uma reestruturação”.

Para ter uma perspectiva mais global desta temática questionei o Sérgio no sentido de saber se “concorda com a existência dos cursos de educação formação”, obtendo de imediato a resposta: “Eu concordo com a existência dos cursos de educação formação, a ideia dos cursos é muito boa, dar uma qualificação profissional aos alunos; agora nem todos os alunos que os frequentam deveriam lá estar” (¶20). Continua a sua linha de pensamento alegando que alguns alunos que compõem estas turmas deveriam fazer o 9º ano num currículo normal pois considera que só vão para estes cursos por uma questão de facilitismo:

Nós temos alunos neste curso de educação formação que conseguiam fazer o 9º ano no currículo normal, mas por uma questão de facilitismo e, também, porque eles dizem que estes cursos são mais atractivos, têm muitas visitas de estudo, convencem os pais a inscrevê-los nos cursos de educação formação. (¶20)

Par além dos alunos a quererem frequentar os cursos de educação formação pelas mais variadas razões, há também, segundo o Sérgio, professores que canalizam os alunos mais velhos e com retenções para estes cursos, mesmo que eles tenham capacidades para concluir o 9º ano no currículo normal: “Os professores vêem nestes cursos uma saída, e os alunos com 15 anos que já frequentam esta escola há alguns anos são como que empurrados para estes cursos” (¶20).

Na perspectiva deste participante os cursos destinavam-se a alunos com dificuldades de aprendizagem e não a alunos desinteressados ou mal comportados e acrescenta ainda que as turmas deveriam ser mais homogéneas relativamente ao percurso escolar dos alunos, o que beneficiaria toda a turma: “Os cursos de educação formação deveriam ser para os alunos com D.A. e mais nivelados na formação, porque uns vêm do P.C.A, outros do 6º, outros do 7º, outros com frequência do 8º, o que provoca uma grande disparidade, aumentando assim o fosso na turma (¶20).

Perspectivas sobre o sucesso/insucesso dos cursos de educação formação:

“O sucesso dos alunos é fruto do grande esforço dos professores”.

Constatando as preocupações do Sérgio quanto à heterogeneidade da formação dos alunos e consequentes resultados académicos questionei-o relativamente ao “grau de sucesso/insucesso que antecipava para o curso de educação formação que

leccionava” (Helena ¶7). A esta pergunta responde com uma expressão de preocupação e inquietude que se foi esbatendo à medida que foi falando:

No primeiro curso, que já terminou e que foi a minha primeira experiencia foi muito complicado, conseguimos superar algumas dificuldades mas com muito custo. Neste curso já foi melhor, começaram 19, três abandonaram, portanto vão terminar 16, e todos eles prevejo que terminem o curso. No início revelavam grandes dificuldades mas foram evoluindo e perspectivando que todos terminem o curso com sucesso. (¶8)

Procurando entender como se prevê sucesso total para alunos com tantas dificuldades, comportamentos desajustados e consideráveis diferenças académicas entre si coloquei-lhe uma outra questão: “Que variáveis considera estarem subjacentes ao sucesso dos alunos que frequentam estes cursos” (Helena, ¶9), sorrindo Sérgio alega que:

estes alunos são muito pouco assíduos, faltam bastante e há uma desmotivação total; no início eles não queriam fazer rigorosamente nada é a cultura dos cursos de educação formação, se os outros não trabalham, nós também não vamos trabalhar, eles vêm para o cursos de educação formação pensando que na teoria não vão fazer nada; na prática, no exterior, já não pensam da mesma maneira. Nas aulas teóricas acabam por fazer o que lhe pedimos mas sem interesse, sem nenhum empenho. Nas práticas é completamente diferente, para eles, o curso de educação formação é de jardinagem, deveria ser somente tratar dos jardins. A parte teórica eles não aceitam nem compreendem para que serve e rejeitam-na sempre que podem. (¶10)

Esta resposta um pouco evasiva impôs uma outra questão mais direccionada para melhor compreender e articular o conteúdo da informação: “E o que é que vocês fazem para que eles tenham sucesso” (Helena, ¶11). Demorando um pouco a responder e, mostrando uma fisionomia característica dum certo desânimo, exprime as dificuldades sentidas nas aulas teóricas e as estratégias que utiliza para as tentar superar: ...”Nas aulas teóricas é muito complicado, utiliza-se muito o trabalho de grupo, muitos vídeos, jogos interessantes, mas as actividades têm que ser relativamente rápidas pois tudo o que demore cansa-os e desmotiva-os” (¶12). Percebe-se que o professor para conseguir sucesso com estes alunos necessita fazer um grande esforço, ser muito criativo, construir e adaptar inúmeros materiais, partilhar e colaborar com os restantes colegas.

Perspectivas sobre a aprendizagem dos formandos: “Na prática a aprendizagem foi boa, na teoria, satisfatória, a muito custo”.

No que respeita a esta vertente, questionei o Sérgio quanto às apreciações que faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos. Arrastando a resposta, diferencia as aprendizagens práticas das aprendizagens teóricas, bem como os diferentes percursos académicos dos alunos. Afirma que na prática aprenderam bastante e que trabalham com afinco, na teoria alega que as aprendizagens não ficaram bem consolidadas salientando as dificuldades acrescidas dos alunos que apresentam os percursos académicos mais reduzidos:

Bem, em termos de jardinagem eles aprenderam bastante, na prática eles trabalham bem e são bons trabalhadores, nas disciplinas teóricas as aprendizagens não ficam bem consolidadas, vão-se desenrascando, principalmente os que vinham do 7º e 8º, os que vêm do 6º ano têm muitas dificuldades. Eles aprenderam alguma coisa mas ficaram muito aquém das expectativas que tínhamos para eles. (¶14)

No que concerne às metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um curso de educação formação Sérgio abanando ligeiramente a cabeça e gesticulando com as mãos explica e argumenta: “Eu lecciono duas disciplinas, uma teórica e outra mais prática, embora as práticas também tenham uma grande componente teórica, que nós descuramos um pouco em função da prática” (¶16). Depois, distingue as metodologias aplicadas na disciplina prática e na teórica para conseguir ter sucesso:

Nas práticas eles trabalham no exterior, sem dificuldades, com interesse e empenho. Em ciências fazia uma pequena abordagem expositiva, que demorava pouco tempo, depois faziam pesquisa e em todas as aulas realizavam uma ficha de trabalho simples acerca do assunto da respectiva aula, para evitar as fichas de avaliação, porque eles não levam os materiais para casa, não estudam e portanto não teriam sucesso com esses instrumentos de avaliação. As fichas de trabalho são feitas com consulta pesquisavam o que precisavam para as resolver e no final do dia eu levava-as para casa para corrigir e avaliava-as. (¶16)

Pelo excerto anterior verificamos que os conteúdos teóricos são avaliados diariamente com instrumentos simples e consulta de materiais, as aprendizagens são momentâneas e a curto prazo, para evitar o insucesso em testes de avaliação feitos a longo prazo. O professor justifica a sua actuação alegando que os alunos não levam os materiais para casa, não estudam e que no final do curso tem que haver resultados positivos. Indaguei novamente o professor para clarificar a situação com a seguinte questão: “As fichas de trabalho são os únicos instrumentos de avaliação das aulas teóricas?” (Helena, ¶17). Respondendo afirmativamente argumenta a sua tomada de posição:

Sim, as aprendizagens têm que ser avaliadas no momento, porque eles não estudam, nem se quer levam os materiais para casa; eles parecem uns turistas quando entram na escola, somos nós professores que temos que arranjar estratégias para que eles tenham sucesso. Então temos que ajustar os instrumentos de avaliação às aprendizagens na mesma hora em que são desenvolvidas. Caso contrário não conseguiriam fazer testes de avaliação satisfatórios. (§18)

Perspectivas sobre o Agrado dos professores: “As expectativas baixaram, no entanto estou satisfeito”.

Depois do que foi dito, acredito que o Sérgio se encontre dividido no âmbito da questão relacionada com a satisfação ou agrado para com os cursos de educação formação. A sua perspectiva denota uma grande decepção relativamente a estes cursos:

Quando comecei tinha grandes expectativas em relação a tudo, porque no papel a ideia dos cursos de educação formação é muito interessante, mas na realidade não é nada interessante. Quando começámos em 2005 tínhamos apenas os programas da componente tecnológica (das restantes estivemos por volta de 15 dias sem programas). Quando os conhecemos ficamos abismados porque são praticamente iguais aos dos currículos normais; estão desajustados a este tipo de alunos. As minhas expectativas baixaram ao longo dos anos. Temos uma boa relação com o grupo, há espírito de equipa, mas já não “sonho” com um trabalho aliciante, diferente, como o pensava no início. (§18)

Após a análise do excerto anterior atrevo-me a dizer que “o sonho” pode tornar-se num pesadelo. Para este professor as expectativas que eram altas baixaram drasticamente com a experiência vivida. Frisa, também, o ideal teórico da criação destes cursos que contrasta com a realidade existente nas escolas. No entanto, quando lhe coloquei a questão: “Como classifica a sua satisfação relativamente a este curso e porquê” Sérgio responde sem hesitação: “Estou satisfeito, pela relação que se criou, pelo espírito de grupo, pela parte prática, porque eles são bons trabalhadores; contudo, não espero milagres, fico contente por saber que ainda andam na escola e se não fossem os cursos de educação formação a maioria teria desistido” (§23).

Perspectivas sobre o que faz aderir professores e alunos aos cursos de educação formação: “Para os alunos claro que são motivadores, para a maior parte dos professores não creio”.

Na continuidade da entrevista procuro conhecer a perspectiva do Sérgio sobre o que atrai os alunos para estes cursos. Sérgio respondeu confiantemente: "Claro que são atractivos para os alunos, pelo menos na nossa escola são" (§25). O professor enumera algumas razões que justificam a sua resposta dizendo que os cursos são mais práticos, mais fáceis, têm muitas visitas de estudo: "são mais práticos, são mais fáceis, têm muitas visitas de estudo, eles pouco têm que fazer, é só vir às aulas e mesmo que falem arranja-se maneira de eles poderem continuar; a política destes cursos é que é tudo muito fácil" (§25). Na continuidade desta linha de pensamento tentei perceber se o Sérgio considera os cursos atractivos, também para os professores, resposta que não generaliza mas que aponta para uma maioria que não os considera atractivos: "Bem, para a maior parte dos professores, não são atractivos, principalmente para os das disciplinas teóricas e mesmo alguns da componente tecnológica, não têm habilitações para leccionar essa componente o que nos dificulta a vida" (§27). Adiciona a estes factos outras barreiras nomeadamente a falta de manuais, de apoio, de materiais de suporte, a constituição das turmas e, por fim, o excesso de trabalho e desgaste dos professores. Em jeito de confissão, ou desabafo, comenta:

Nos cursos de educação formação temos falta de manuais, falta de apoio na componente tecnológica. Enquanto que em ciências o programa é do género do currículo normal, na parte tecnológica não há materiais de suporte, são os professores que têm que construir tudo. É muito trabalhoso, desgastante e complicado, as turmas são difíceis, portanto não vejo grandes atractivos. (§27)

Perspectivas sobre a preparação dos cursos de educação formação para a vida activa: "Foi feito o encaminhamento, tudo está preparado".

Numa perspectiva mais futurista procurei conhecer a opinião do Sérgio quanto à preparação destes cursos para a vida activa, dos alunos que os frequentam. Sérgio esquivou-se um pouco à pergunta, teceu algumas considerações acerca dos cursos que poderão de facto contribuir para o sucesso, mas sem afirmar peremptoriamente que os cursos de educação formação preparam de facto os alunos para a vida activa: "Eles saem daqui bons jardineiros, não saem todos iguais porque nem todos têm o mesmo gosto pela jardinagem, os rapazes fazem melhores trabalhos que as meninas" (§29). Posteriormente enumera o estágio como facilitador dessa preparação: "No estágio eles vão para boas empresas, alguns ficam na câmara, ficam em contacto com bons profissionais e isso vai de certeza ajudá-los para a vida activa (§29). Acresce ainda mais

um elemento, o horário. Segundo Sérgio “A carga horária destes cursos é muito grande (equivale às horas que terão que fazer no trabalho) o que os vai habituando a um ritmo de trabalho mais intenso. As aulas são diariamente das 8:30m às 17:00, a mesma carga horária do regime laboral” (§29). Todos estes elementos são indicadores e preparadores para que os alunos tenham sucesso na vida activa.

Termino a entrevista com uma questão que procura saber se Sérgio considera que é necessário fazer alterações a estes cursos. Afirma sem dúvidas que sim e de imediato descreve as alterações que tem em mente:

Eu aumentava a componente tecnológica, diminuía a componente científica, reformulava os programas, principalmente de matemática e português, porque eles podem fazer o exame do 9º ano para prosseguirem para o 10º ano, mediante o programa do curso, só que na prática os professores têm que ajustar os programas aos alunos e não cumprem o programa como ele foi concebido, daí que os alunos não ficam preparados para esses exames e muito menos para aguentarem um secundário normal. As turmas deveriam ser mais pequenas, essencialmente na componente tecnológica, que exige um trabalho mais específico e uma supervisão constante, no máximo, 13 alunos. Há a necessidade de os controlar no exterior quando lidam com materiais perigosos, que podem provocar um acidente casual ou mesmo provocado, isto exigiria menos alunos por actividade. A selecção dos alunos deveria ser em função das D.A. e não do mau comportamento e do desinteresse; e ainda a opção do curso ser por vocação e não por falta de alternativa. Neste curso há alguns casos que foram para jardinagem por falta de opção, dizendo que não era esta a área que gostariam de frequentar. Nestes casos os alunos deveriam ser encaminhados para outras escolas onde houvesse áreas que eles gostariam de trabalhar. (§31)

Segundo a perspectiva do Sérgio, que tem alguma experiência neste domínio os cursos para funcionarem melhor necessitavam de uma reformulação global. A sua resposta, bastante completa mostra que este professor é bastante experiente, dada pela leccionação de duas disciplinas do curso [uma de cariz teórico e outra de cariz mais prático], pela direcção dos cursos e coordenação do curso de educação formação de Jardinagem.

Na figura 4 resumo as perspectivas do Sérgio.

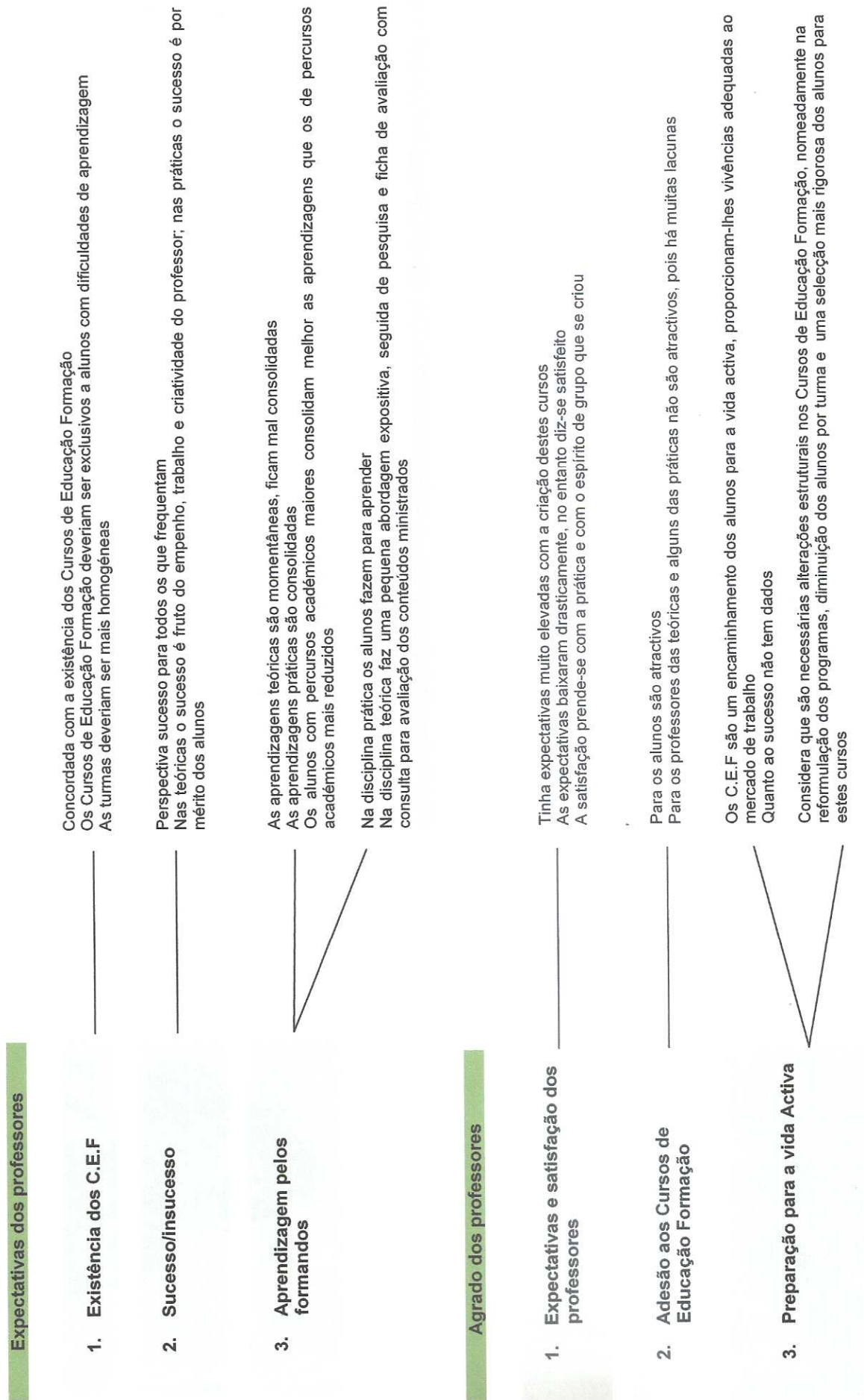


Figura 4 - Resumo das perspectivas do Sérgio

Helga

Professora e pessoa

Helga é professora do 3º ciclo e Secundário. Há nove anos que trabalha na escola E.B. 2, 3 onde foi efectuado o presente estudo, pertencendo a esse quadro de agrupamento. É licenciada em Matemática, via ensino, pela Universidade Portucalense. Terminou o curso no ano de 1993 e com o estágio, este é o seu 15º ano de trabalho. Ao longo destes anos leccionou turmas com alunos com NEE. Confessou que não foi fácil, apesar de considerar que sempre fez o que estava ao seu alcance de forma a colmatar as dificuldades destes discentes e de os integrar na turma. Revelou ser uma tarefa difícil pois a formação que possui não é suficiente.

Nos últimos quatro anos leccionou turmas de cursos de educação formação (Informática e carpintaria), do tipo 2. Confessou que foi um trabalho árduo, pois eram alunos completamente desmotivados e com interesses divergentes aos escolares, mas ao mesmo tempo gratificante. Gratificante porque, apesar de uma grande parte dos alunos estar em risco de abandono escolar, todos terminaram o curso, alguns ainda prosseguiram estudos, situação que nenhum deles pretendia no início do ano. Afirmou ter estabelecido com eles uma boa relação e afirma que o sucesso alcançado nestas duas turmas é fruto do excelente trabalho desenvolvido pela equipa pedagógica, que para além da sala de aula se empenhava em variadíssimas actividades para conquistar os alunos. Considera que estes alunos tiveram uma alternativa real ao ensino regular e que todas as actividades transversais desenvolvidas, muitas delas com visibilidade na comunidade educativa, foram fundamentais para a mudança de postura dos alunos ajudando-os a aumentar a sua auto estima e responsabilidade.

No presente ano lectivo (2008/2009) continua a leccionar matemática num cursos de educação formação do tipo 2 (carpintaria) que afirma ser complicado mas simultaneamente desafiador. Considera que todas as experiências são benéficas e a ajudam a crescer tanto a nível pessoal como profissional. Revela muito gosto pelo que faz, encara o futuro com optimismo e vê nestes cursos um ensino alternativo com a possibilidade destes jovens encararem a escola com uma perspectiva acolhedora que até então não conseguiam.

Afirma que ensinar sempre foi o seu objectivo, desde criança; que é professora por vocação, embora actualmente se sinta menos motivada devido à insegurança vivida

pela classe docente e pelas escolas. A nível pessoal é bem-disposta, positiva, confiante, gosta muito da natureza e de todas as actividades que se praticam ao ar livre.

Perspectivas sobre as expectativas dos professores que leccionam cursos de educação formação: “Estes cursos são a única alternativa para alguns alunos”.

Questionei a Helga no sentido de perceber se concorda com a existência dos cursos de educação formação, a resposta foi positiva embora não fosse totalmente convincente: “Sim é uma maneira de manter os alunos na escola por mais algum tempo, porque no ensino tradicional eles acabariam por desistir sem concluir o 9º ano, ganham maturidade e adquirem algumas competências, embora não fossem as desejáveis” (¶21). Helga continua o seu discurso argumentando que na sua perspectiva “é melhor frequentarem estes cursos, do que saírem da escola prematuramente porque adquirirem maus vícios, porque ainda são novos para o mercado de trabalho, e deambularem pelas ruas sem objectivos” (¶21). A análise da resposta leva-me a pensar que a Helga concorda com a existência destes cursos não propriamente pela sua eficácia mas sim como única alternativa, para estes alunos.

Perspectivas sobre o sucesso/insucesso dos cursos de educação formação: “O sucesso é muito estatístico”.

Procurando compreender melhor o percurso escolar destes alunos nestes cursos, interpelei a Helga relativamente ao grau de sucesso/insucesso que antecipava para o curso de educação formação que leccionava. Helga respondeu hesitantemente e da seguinte forma: “Bem, à partida antecipava um grau de insucesso devido ao facto dos meninos terem várias retenções, serem mal comportados, terem dificuldades de aprendizagem” (¶6). Justifica-se dizendo que por todas essas condicionantes antevia insucesso para este curso. Então coloquei uma outra questão para complementar e articular a informação recebida e compreender melhor esta temática: “Que variáveis considera estarem subjacentes ao sucesso/insucesso dos alunos que frequentam estes cursos? ¶7. A resposta mostra uma alteração de postura e refere:

Bem, com o passar do tempo revela-se um certo sucesso, na medida em que temos que adaptar os conteúdos, o currículo ao perfil do aluno, portanto, temos mesmo que adaptar ao perfil do aluno; ou seja, se eles têm dificuldades temos mesmo que colmatar essas dificuldades, como eles também são poucos, é um

número reduzido de alunos (só são 17), há mais possibilidades de dar um apoio individualizado e com isto eles acabam por ter sucesso. (¶8)

Desta forma, Helga refere que os alunos vão tendo sucesso, na medida em que a curto prazo, vão resolvendo as fichas de avaliação satisfatoriamente, no final de cada módulo. Contudo para obter sucesso os instrumentos de avaliação têm que ser adaptados ao perfil do aluno e às suas dificuldades. Nesse sentido, a principal variável é o esforço e empenho do professor que tem que adaptar os conteúdos e os instrumentos de avaliação aos alunos até que consiga sucesso.

Perspectivas sobre a aprendizagem dos formandos: “As aprendizagens teóricas são a curto prazo”.

Quando questionada quanto às apreciações que faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos, responde com amargura: “Bem, as consolidações não são muitas, durante o ano lectivo sim, eles vão sabendo, nós fazemos umas fichinhas, eles vão-nas realizando com sucesso; mas penso que de futuro os conteúdos não ficarão muito consolidados” (¶10). Continua a sua linha de pensamento referindo que a longo prazo as aprendizagens académicas, teóricas, vão desaparecendo.

Questionei-a sobre as metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um curso de educação formação, Helga relutante respondeu:

Bem, nós temos manual no 1º e 2º ano. Eu uso essencialmente o manual, só nós é que temos, o professor é que tem o manual; os alunos não têm manuais, portanto eu é mais tipo expositivo, uma aula expositiva, com o meu manual exponho no quadro, eles passam para o portefólio, (têm um portefólio), e no final de cada módulo faz-se uma ficha de avaliação. (¶13)

A Helga utiliza um método expositivo, segue o manual, faz os exercícios no quadro, os alunos passam para um portefólio que vão construindo e por onde estudam para as fichas de avaliação, no final de cada módulo. Os testes são adaptados no sentido de os alunos obterem sucesso. Helga refere: “O “sistema” está de tal maneira que eles no fundo praticamente todos têm que ter positiva” (¶36). Desabafa, deste modo, culpabilizando o sistema e a falta de empenho e de interesse demonstrado pelos alunos. No entanto, confessa a pouca disponibilidade pessoal para dar resposta às dificuldades dos alunos, apesar de ter consciência desses factos, argumenta que é o segundo ano que lecciona estes cursos e que tem mantido a mesma metodologia porque é uma disciplina onde os alunos revelam grandes dificuldades e lacunas, que é necessário explicar e procurar ultrapassar. Foi questionada quanto à mudança de

metodologias desde que começou a leccionar respondendo: “Não tenho mudado muito, é o 2º ano que estou a leccionar cursos de educação formação, o curso é de dois anos lectivos e este é o 2º ano, não tenho mudado de metodologia, tenho mantido a metodologia expositiva” (¶19).

Perspectivas sobre o Agrado dos professores: “globalmente satisfeita.”

Questionada quanto às expectativas que tinha antes de leccionar estes cursos Helga responde:

Tinha boas expectativas. Porque estes alunos tem dificuldades em concluir o 9º ano no regime dito normal e achava que era bom para eles, e ainda acho, porque de outra forma não conseguiam concluir o 9º ano. Estes cursos vieram ajudar alguns alunos a concluir o 9º ano e também têm uma profissionalização em serviço. No fim do 2º ano têm um estágio, com uma componente prática, porque a componente prática deste curso é muito maior que a componente teórica e, portanto, motiva os alunos para este tipo de curso. (¶23)

Mais uma vez Helga acentua o valor destes cursos na conclusão do 9º ano de escolaridade e acrescenta, ainda, a componente prática que considera ser a parte mais motivadora dos cursos. Refere que no seu caso, a disciplina de matemática, é uma disciplina que agrada pouco aos alunos em geral e na qual revelam lacunas acentuadas e falta de bases ao longo de todo o percurso académico; e por esses motivos que é extremamente complicado motivar os alunos. Afirma, ainda, que as expectativas se mantêm, tendo em vista a finalidade do curso.

No entanto, quando a questiono sobre a sua satisfação relativamente a este curso e porquê, dá uma resposta um pouco ambígua: “Estou..., estou satisfeita, no entanto os alunos deviam ser mais empenhados, com vontade de levar isto a sério, porque alguns deles estão aqui única e exclusivamente para conseguir o 9º ano” (¶27). Refere, ainda, que alguns alunos têm capacidades para fazer muito melhor, mas a falta de empenho e o comportamento desajustado não ajuda nos resultados. Salienta, também, o facto de eles saberem que no final, todos ou quase todos, acabam o curso e que para isso não necessitam de fazer qualquer esforço, daí a falta de empenho que geralmente mostram.

Perspectivas sobre o que faz aderir professores e alunos aos cursos de educação formação: “Para os alunos são atractivos, para os professores...não.”

No sentido de aprofundar este tema interpelei a participante procurando saber se considera que estes cursos são atractivos para os alunos. A sua resposta inicial promoveu o seguinte diálogo:

Helga: - Para algum tipo de alunos são. É esse tipo de aluno que não consegue fazer o 9º ano, por falta de empenho e comportamento desajustado... (§27)

Helena: - Então não é por dificuldades de aprendizagem? (§28)

Helga: - Não, não, muita falta de empenho, ... muita falta de empenho, a maioria deles que estão neste curso é por falta de empenho. Há alguns, claro, que também têm problemas de aprendizagem mas a maioria deles é falta de empenho. (§29)

Helena: - E quais são os que têm melhores resultados, os que têm falta de empenho e motivação ou os que têm dificuldades de aprendizagem? (§30)

Helga: - Os que têm falta de empenho. (§31)

Deste pequeno excerto da entrevista, concluo que a maior parte dos alunos que frequentam os cursos de educação formação de carpintaria, são alunos desmotivados, desinteressados e que têm como objectivo terminar o 9º. Os alunos com dificuldades de aprendizagem conseguem piores resultados que os restantes colegas, que mesmo sem empenho vão atingindo o essencial. Segundo Helga os cursos são atractivos, para os alunos porque conseguem atingir os seus objectivos sem ter que fazer grandes esforços: “Este ano, tenho alguns alunos que poderiam ser bons alunos, com comportamentos desajustados, mas que têm capacidades, muitas capacidades, só que não se esforçam, não querem trabalhar, não são empenhados, só realizam as tarefas pressionados” (§34).

Perante o exposto anteriormente remete-me perguntar se considerava que estes cursos também são atractivos para os professores. Efectivamente a resposta era previsível, depois do que Helga tinha referido:

Não, este ano saiu uma nova legislação sobre as faltas, que não contam para nada, o que anteriormente contava. Isto leva a que os alunos desmotivem e não queiram saber disto para nada, no fundo conseguem os resultados que pretendiam, que é o 9º ano, e acabar o curso. Os professores que façam o resto, o que implica um esforço redobrado por parte dos professores. (§38)

Depreendo pelo exposto que, neste curso, ao professor cabe encontrar estratégias para que o aluno tenha sucesso. No final, todos os alunos, ou quase todos, terminarão o curso, com mais ou menos sucesso, a não ser que o abandonem, o que acontece

raramente pois um dos objectivos prioritários do curso é evitar o abandono escolar. Os professores fazem todos os possíveis para cumprir esse objectivo. Quando questionada no sentido de perceber se considera os cursos atractivos para os alunos, afirma que, para eles sim, são atractivos sem especificar as razões.

Perspectivas sobre a preparação dos cursos de educação formação para a vida activa: “O curso fornece as ferramentas, a vontade de trabalhar depende de cada um”.

Acerca desta temática indaguei Helga para saber se “considera que estes cursos preparam os alunos para o sucesso na vida activa” (Helena, ¶38). Responde deste modo: “Considero que sim, nas práticas considero, têm bons professores, a componente prática relativa ao curso em si é exigente e penso que os professores exigem deles e eles fazem coisas engraçadas e bonitas” (¶39). Na sequência desta resposta adicionei uma nova questão: “será que isso chega para o mercado de trabalho, será suficiente para eles serem bons profissionais?” (Helena, ¶40). Hesitante, Helga pondera, e responde o seguinte:

Se eles tiverem juízo são, e a ajuda das teóricas também, sem dúvida. Claro que uma complementa a outra; por exemplo, em carpintaria, que é o caso deste ano, a matemática é quase essencial, nas medições, áreas...portanto acho que ajuda. O curso fornece as ferramentas, o trabalho depende deles, como em tudo na vida, depende de cada um. (¶41)

Para finalizar a entrevista coloquei à Helga a questão: “Pensa, então, que serão necessárias alterações a estes cursos” (Helena, ¶42). Dá uma resposta indubitável que se centra na reformulação dos programas e respectivas adequações a cada curso, especificamente diz:

Penso que era necessário ajustar a componente teórica à componente prática. No caso da matemática e de uma outra disciplina específica, deveriam ser adequadas a cada curso. As de carácter mais geral como o Inglês ou o português, não me manifesto pois não conheço os programas na totalidade. No curso de carpintaria interessam determinados conteúdos que não são os mesmos do curso de jardinagem, mas isso não existe, os conteúdos de matemática são iguais para jardinagem, electricidade, carpintaria, horticultura. Cada curso de educação formação deveria ter as teóricas mais adaptadas às práticas. Os conteúdos deviam ser adaptados ao tipo de cursos de educação formação e da profissionalização em serviço. Essa para mim seria a alteração essencial nestes cursos. (¶43)

Na perspectiva da Helga a principal alteração proposta era a adequação dos programas das disciplinas específicas a cada curso respectivamente. Helga advoga que os conteúdos deveriam ser adaptados a cada curso e também à profissionalização em serviço, ou seja, ao estágio. Cada curso tem as suas especificidades que deveriam ser levadas em conta na elaboração dos programas. Neste sentido cada curso deveria ter as disciplinas com programas exclusivos.

Na figura 5 resumo as perspectivas da Helga.

Expectativas dos professores

1. Existência dos C.E.F

Concorda com a existência dos Cursos de Educação Formação porque são a única alternativa para estes alunos permanecerem na escola
Durante a frequência dos cursos os alunos ganham maturidade e adquirem competências essenciais, o que não aconteceria fora da escola

2. Sucesso/insucesso

À partida antecipava insucesso pois os alunos são problemáticos, com o passar do tempo verificou que existia um certo sucesso
Considera que o professor tem que adaptar o currículo e os conteúdos ao perfil do aluno, até colmatar as suas dificuldades

3. Aprendizagem pelos formandos

As aprendizagens teóricas ficam mal consolidadas

A metodologia mais utilizada é a expositiva, com recurso ao manual
Os alunos constroem um portefólio por onde estudam para as fichas de avaliação no final de cada módulo
Lecciona uma disciplina onde os alunos apresentam muitas dificuldades e grandes lacunas e têm necessidade de um apoio individualizado

Agrado dos professores

1. Expectativas e satisfação dos professores

As expectativas eram boas, porque permitiam a conclusão do 9ºano e o contacto com a vida activa para alunos que queriam deixar a escola
Mostra-se mais satisfeita com a globalidade do curso em si, do que especificamente com a sua disciplina
Acentua a falta de interesse e empenho dos alunos

2. Adesão aos Cursos de Educação Formação

São atractivos para os alunos que têm falta de empenho e comportamentos desajustados
O objectivo dos alunos é concluir o 9ºano

Os professores são os únicos responsáveis pelo sucesso exigido para os cursos, o que não é muito atractivo

3. Preparação para a vida Activa

Na componente prática os alunos ficam preparados, os professores são exigentes e os alunos trabalham com gosto. As teóricas complementam a prática

Cada curso deveria ter as disciplinas teóricas adaptadas especificamente às práticas e à profissionalização em serviço

Figura 5 - Resumo das perspectivas da Helga

César

Professor e pessoa

César é professor do 2º ciclo do Ensino Básico. Actualmente trabalha na E.B. 2, 3 onde se desenvolveu este estudo, escola onde está colocado desde o ano lectivo de 1994/1995, fazendo parte do quadro de agrupamento da mesma escola. É licenciado em Professor do Ensino Básico, variante de Educação Visual e Tecnológica, por uma escola Superior de Educação, onde actualmente frequenta o mestrado em expressões artísticas. Terminou o curso no ano de 1993, Com o estágio este é o seu 17º ano de trabalho.

Ao longo destes anos, sempre foi director de turma, leccionou a área de Educação Visual e Tecnológica, Formação Cívica e Área de Projecto. Foi também coordenador dos directores de turma durante três anos, cargo que está novamente a cumprir desde o início deste ano lectivo. Actualmente trabalha com os alunos dos cursos de educação formação de Carpintaria, na disciplina de trabalhos simples de madeira. César refere que os cursos de educação formação, apesar de envolverem por vezes alunos mais complicados a nível comportamental e mais “limitados” a nível intelectual, são no entanto oportunidades de crescimento tanto para os alunos como para os professores.

Afirma que fazer do sucesso uma meta é sempre o seu objectivo quando trabalha com os alunos. Procura alternativas para a constante motivação e interesse pelas actividades que norteiam a sua prática diária na sala de aula. Garante que no final de cada ano lectivo o seu dever foi cumprido quando consegue colocar nos alunos o gosto pela escola e a motivação para aprenderem cada vez mais. Confessa que fica feliz quando os ex-alunos lhe comunicam o sucesso na sua vida familiar ou profissional. Reitera o gosto pelo que faz, procura estar actualizado realizando acções de formação no âmbito da sua disciplina e também nas outras áreas de carácter mais geral tendo por objectivo abarcar o mais amplo leque de conhecimentos. Actualmente, procura incutir nos alunos noções de cidadania activa e desenvolvimento sustentável, por considerar que são temas não só actuais mas também fundamentais na construção de um mundo melhor.

Garante que tem como lema de vida: “deixar melhor o que encontrou”, lema que aplica na sua vida pessoal e profissional. É um bom profissional mas muito exigente e rigoroso com todas as pessoas com quem trabalha, qualidades que eu comprovo pessoalmente.

Perspectivas sobre as expectativas dos professores que leccionam cursos de educação formação: “Os cursos de educação formação são necessários mas só para alguns alunos”.

Antes de especificar as diferentes vertentes dos cursos de educação formação procurei saber se o César concorda com a existência destes cursos. A resposta é afirmativa, mas parcial. César faz uma breve pausa e depois de algum tempo explica: “Concordo, ... eu sou quase obrigado a concordar mas com limitações, eu não posso concordar que um aluno se deixe reprovar para ir para um curso de educação formação” (§34), continua a sua linha de pensamento afirmando que alguns alunos se aproveitam da política do facilitismo dos cursos de educação formação para não terem que se esforçar no ensino tradicional, o que não é benéfico para os alunos, na opinião do César:

Há um certo oportunismo por parte de alguns alunos e desde cedo (6º ano) começam a dizer que querem ir para os cursos de educação formação. Deste modo, estes cursos até são prejudiciais para esses alunos porque ceifam os alunos precocemente, não rentabilizam as suas capacidades; porque nestes cursos é tudo muito elementar. (§34)

Continuando a argumentar que os cursos de educação formação deveriam ser cursos para alunos com dificuldades de aprendizagem e não para alunos preguiçosos, acrescenta, ainda, que: “Estes cursos deveriam ser circunscritos aos alunos apenas com dificuldades, só que há alunos que têm capacidades mas não querem estudar, então, como sabem que os cursos de educação formação são cursos mais airosos e que lhes permitem fazer o 9º sem esforço, optam por esta saída” (§34). No entanto, refere que na sua perspectiva, as escolas têm que ter estes cursos para os alunos que de outro modo não conseguiriam fazer o 9ºano e esclarece: “Agora, por outro lado, eu estou convencido que estes cursos têm que existir na escola porque há alunos que de outra forma não conseguiriam o 9º ano” (§34). Reitera a sua postura afirmando que são necessários estes cursos, no entanto, alerta para uma adesão a estes cursos mais circunscrita, uma política de selecção mais criteriosa e coerente. Argumentando a sua posição afirma:

A política de selecção para os cursos de educação formação não me parece a mais correcta, porque tem que haver um número mínimo para fazer as turmas e

admitem-se alunos que não deveriam ir para estes cursos. Era preferível neste caso ter apenas oito alunos que deveriam estar no curso de educação formação do que ter 16 e oito deles serem apenas malandrotos e não alunos com dificuldades de aprendizagem, acabando por saírem prejudicados. (§34)

Perspectivas sobre o sucesso/insucesso dos cursos de educação formação: “Se os alunos frequentarem, há sucesso de certeza”.

Procurando conhecer a perspectiva do César, no âmbito desta temática, interroguei-o relativamente ao grau de sucesso/insucesso que antecipava para o curso de educação formação que leccionava. À partida responde ambigualmente, no sentido de especificar a resposta fui colocando outras questões que originaram o seguinte diálogo:

César: – Inicialmente pensei que o curso fosse sucesso a cem por cento; actualmente prevejo que não seja atingido esse patamar, não por uma questão de dificuldades mas sim de motivação, interesse participação e um elevado número de faltas. (§12)

Helena: – O curso ainda está no primeiro ano, prevê desistências? (§13)

César: – Eu prevejo que algum possa desistir, pois um ou outro têm um elevado número de faltas; já temos feito algumas provas de recuperação e alguns não têm passado. (§14)

Helena: – E quantos casos têm na turma? (§15)

César: – São dois ou três casos. (§16)

Helena: – E a turma tem quantos alunos? (§17)

César: – Dezassete. (§18)

Helena: – E para os restantes alunos, prevê sucesso? (§19)

César: – Sim, a maior parte terá sucesso, sem dúvida, mas se não fosse neste tipo de curso teriam insucesso de certeza absoluta, só neste tipo de curso é que conseguem ter sucesso. (§20)

Depois de analisado o diálogo anterior conclui-se que o César tinha perspectivas mais ambiciosas para estes cursos. De facto, no início previa sucesso a cem por cento, o que agora tem dúvidas. Afirmo que um ou outro aluno, possivelmente não terá sucesso, pelo desinteresse e falta de empenho manifestado. Nestes casos os alunos faltam bastante às aulas e não estudam para as provas de recuperação. Acredita que a

maior parte terá sucesso veiculando bem a ideia que o sucesso é exclusivo a estes cursos, afirmando que no ensino tradicional seriam casos de insucesso.

Perspectivas sobre a aprendizagem dos formandos: “A parte prática é consolidada, a teórica nunca foi”.

No tocante a esta temática, questionei o César quanto às apreciações que faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos. Restringindo a resposta à sua disciplina afirma que o sucesso da mesma se deve ao facto de ser uma disciplina prática. Acrescenta, ainda, que no seu entender o fundamental é serem eles a fazerem os projectos, e a iniciarem e concluírem os trabalhos. Esclarece o facto, de na sua disciplina, todos terem sucesso, com o baixo número de alunos nas disciplinas práticas (metade da turma) e ainda, o gosto e o empenho com que realizam os trabalhos. O maior problema apontado pelo professor é o elevado número de faltas dadas por dois ou três elementos da turma que perturba a dinâmica da mesma e explica:

Nesta disciplina todos os alunos têm sucesso e as aprendizagens práticas ficam consolidadas; o problema é o número de faltas de dois ou três elementos, que é elevado e esse facto acarreta a falta de trabalhos desses alunos, provoca atraso em algumas actividades (não entregam os trabalhos nos tempos previstos). Quando estão nas aulas portam-se bem, trabalham sem dificuldades e fazem trabalhos bastante perfeitos, como foi possível ver na exposição. (§20)

Refere entretanto que nesta área de carpintaria a escola não se encontra devidamente apetrechada com uma verdadeira oficina que seria o ideal e também com máquinas industrializadas. Afirma que o material que possuem é muito básico e que só é possível dar os primeiros passos nesta área:

Para um C.E.F de carpintaria o pressuposto é que existisse um nível de material que tornasse a carpintaria num nível mais elevado e efectivamente o material que temos é muito básico, quase manual, fazemos tudo em miniatura, não temos máquinas industriais, não temos uma oficina, serão os primeiros passos na área da carpintaria. (§26)

Quando interpelado quanto ao sucesso da parte teórica afirma convictamente “que os alunos não consolidam as aprendizagens, (§28) e acrescenta: “Os alunos dos cursos de educação formação, se calhar, nunca consolidaram as aprendizagens básicas que é o ler e escrever e não é agora com 16/17 anos que o vão fazer. Eles têm uma leitura e uma escrita a nível do 1º ciclo (§28).

No sentido de aprofundar a temática em análise coloquei-lhe uma outra questão: “Tem mantido as metodologias desde que começou a leccionar os cursos de educação formação ou teve necessidade de as alterar?” (Helena, ¶31), à qual César respondeu afirmativamente sem especificar as alterações: “Sim tenho mudado, eu é a primeira vez que estou a leccionar um curso cursos de educação formação e pensei que de outra forma eles até fossem capazes de atingir outros patamares, mas metade da turma, são muito limitados” (¶28). Continua o seu pensamento fazendo reparos à constituição das turmas: “Há alunos na turma que conseguiam melhores resultados mas optaram por esta saída mais fácil. Alguns deles poderiam ter passado para o oitavo ano e deixaram-se reprovar, para ingressar neste curso (¶28). Continuando a querer saber mais acerca das metodologias coloquei uma outra questão relacionada com o tipo de metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um curso de educação formação. Tentando exemplificar explica:

A metodologia que eu utilizo é fazer para aprender, há sempre uma pequena abordagem teórica relativa ao material, às máquinas que vamos utilizar, sempre muito simples, por vezes passo um filme. Depois passo para a prática, vão corrigindo e melhorando com os erros que cometem. É a primeira vez que lecciono um curso de educação formação e pensava que poderia utilizar outras metodologias, mas com este tipo de alunos tem que ser tudo muito básico e assente na prática. (¶30)

A metodologia utilizada por este professor é “fazer para aprender” poucas explicações teóricas, pois não são muito bem aceites nem surtem grande efeito. O facto é que os trabalhos finais tiveram resultados excelentes, como se comprovou numa exposição feita na escola.

Perspectivas sobre o Agrado dos professores: “Com o trabalho estou satisfeito mas isso não é o mais importante”.

No tocante a este ponto foi colocada ao César uma questão sobre o tipo de expectativas que tinha antes de leccionar estes cursos. Com uma expressão desmotivada, desencadeia uma série de argumentos que atestam o seu gradual descontentamento:

Quando iniciei pensei que o grau de exigência fosse mais elevado, fiquei motivado porque eu gosto de trabalhar na área da carpintaria. Após algum tempo com os alunos apercebi-me que o nível de exigência é tão baixo, tão baixo, que até provoca desmotivação naquilo que queremos ensinar. As expectativas eram mais elevadas, esperava que os alunos evoluíssem mais positivamente. Eles trabalham,

até fazem trabalhos muito lindos, mas o problema destes alunos é a postura, é o comportamento, não lhes é exigido nada, tudo lhes é permitido, tudo lhes é oferecido, não trazem livros, não têm que trazer materiais e esse tipo de desresponsabilização leva-os a pensar que podem fazer o que lhes dá vontade, são casos complicados e eu sinto-me um pouco frustrado por não conseguir alterar essa postura. (§36)

Após este discurso apercebi-me que o César se sente desmotivado com os alunos mais do que com o curso em si, a postura e os comportamentos incorrectos que os alunos manifestam, a falta de responsabilidade dos mesmos, a imaturidade que revelam, tendo a idade que já têm, são de facto condicionantes opositoras ao seu desenvolvimento, como alunos e como cidadãos à porta do mercado de trabalho.

O professor lamenta não conseguir alterar esta postura alegando que ele e os colegas são obrigados a tomar decisões com as quais por vezes não concordam porque não têm outras alternativas; os alunos faltam propositadamente, não estudam, tiram maus resultados e os professores é que têm que resolver os problemas subsequentes. Os comportamentos desajustados continuam e quando interpelado no sentido do porquê desse comportamento responde:

Porquê não sei, porque não são penalizados pelas infracções que cometem; neste momento não temos instrumentos que nos permitam penalizá-los. Se um aluno falta muito, fazemos-lhe um teste para ele passar, o aluno volta a faltar e não temos quase mecanismos para travar este problema. Estamos com dois ou três casos destes na turma e os restantes ao verem estes maus exemplos, questionam-se, se eles não são penalizados então porque é que nós vamos ser? (§42)

Após este discurso questioneei o professor, sobre a razão para mesmo faltando, os alunos passem nos testes de recuperação. A resposta não se fez esperar: “Eles passam porque tudo é facilitado; caso não passem temos que lhes fazer um plano, um segundo ou terceiro teste até que obtenham sucesso” (§44). Acrescenta que não há outra saída, são os professores que em equipa têm que resolver os problemas e argumenta: “Pelo que eu leio e pelo que discutimos nas reuniões eles têm que efectivamente passar, daí que os professores são obrigados a facilitar-lhes a vida, a baixar o grau de exigência, a fazer os impossíveis para que eles tenham notas para passar (§44). Advoga, ainda, que este é um péssimo exemplo para os restantes alunos que se comportavam devidamente: “Isto leva a que alunos que no início eram pontuais e não faltavam agora sigam o mau exemplo dos colegas. Efectivamente isto deixa-me insatisfeito, porque estes alunos estão à porta do mercado de trabalho” (§44). Pegando na sua linha de pensamento pedi-lhe para classificar a sua satisfação relativamente a

este curso e a resposta veio esclarecer a sua tomada de posição: “Estou mais ou menos satisfeito, a nível de trabalho estou satisfeito, mas para mim há outras coisas que são tão ou mais importantes que o trabalho” (¶40). Insiste novamente na postura alegando a sua incapacidade para resolver a situação:

Não consigo por muito que me esforce sensibilizá-los para a importância da pontualidade, assiduidade, interesse, comportamento e isso deixa-me frustrado. Com os alunos dos 5º e 6º anos, consegue-se de imediato uma postura aceitável na sala de aula, com estes é impossível. Eles estão à porta do mercado de trabalho e ainda não têm consciência da importância dos requisitos necessários a qualquer actividade. São capazes de estar a jogar à bola, chegarem atrasados 20 ou 30m ou só virem à segunda parte da aula dizendo que estiveram a jogar à bola. (¶40)

Perspectivas sobre o que faz aderir professores e alunos aos cursos de educação formação: “Para os professores, como experiencia é atractivo”.

Após tudo o que foi dito, antevê-se que o César não considere estes cursos muito atractivos para os professores, no entanto foi-lhe posta a questão para certificação e a resposta não foi de todo negativa: “Para os professores, como experiencia é atractivo, vivemos outro tipo de experiencia, com alunos de outras idades, só que não há mecanismos para salvaguardar o professor em caso de determinadas dificuldades e nesse aspecto não são nada atractivos” (¶48). Continua as suas lamentações e falta de opções dizendo:

Nós aqui sentimo-nos muito limitados a nível legislativo; temos que cumprir as normas legislativas, facilitando os alunos, caso contrário, os professores é que são penalizados. No início... eu não estava consciente deste tipo de situações, com o passar do tempo fui-me apercebendo que não nos são dadas ferramentas para agir de outro modo, acabamos por fazer coisas com as quais não concordamos, que não são muito coerentes e que me pesam na consciência, mas que o sistema nos obriga. (¶48)

Culpabiliza o sistema, as normas legislativas, que leva a que os professores se sintam anulados, acabando por tomarem decisões com as quais não concordam.

Querendo saber a sua perspectiva acerca da satisfação dos alunos, foi lançada nova questão. Sem dúvidas responde: “Claro que sim, para eles são muito atractivos” (¶46). Acrescenta ainda que alguns alunos se deixam reprovar para poderem ir para os cursos de educação formação: “Estes cursos, para estes alunos são um passatempo agradável” (¶46). Frisa novamente que aos alunos que frequentam os cursos de

educação formação tudo lhes é dado, nada lhes é exigido e tudo é permissivo: “Não lhes é exigido nada, tudo lhes é permitido, tudo lhes é oferecido (§36), pelo que nestas circunstâncias o curso se torna atractivo.

Perspectivas sobre a preparação destes cursos para a vida activa: “O essencial seria responsabilizá-los e criar-lhes regras”.

Abordando uma outra vertente da mesma temática questionei o César no sentido de perceber se ele considera que estes cursos preparam os alunos para a vida activa. A sua resposta desviou-se um pouco da questão não se focando tanto nos cursos em si e mais nas instalações que as escolas oferecem, alegou que a sua escola não tem as condições necessárias a este curso em particular, enquanto que outras escolas oferecem melhores condições como ele próprio pôde comprovar. Então refere:

Nós fizemos uma visita de estudo a uma escola em Esposende, onde os alunos tinham uma oficina, tal como numa fábrica com condições: máquinas, instalações, tudo o que era necessário. Nessas condições penso que têm mais possibilidades de preparar os alunos para a vida activa. Aqui não temos esse tipo de instalações, então eu penso que pelo menos devemos implementar nos alunos as regras, as exigências do mercado de trabalho, aquilo que eles são obrigados a cumprir, o que nalguns casos é muito difícil. Portanto, sairão alguns preparados mas outros não. (§50)

Este professor sublinha novamente a sua posição quanto ao comportamento e postura que estes alunos precisam adquirir. Aponta a falta de instalações físicas adequadas a este curso. Na sua opinião, deveriam apostar nas regras e nas exigências do mercado de trabalho que, no caso destes alunos, é necessário inculcar. Para terminar a entrevista foi colocada uma outra questão sobre a necessidade de ser feitas alterações a estes cursos. César responde afirmativamente e argumenta:

Eu penso que sim. Essencialmente a nível de responsabilização dos alunos. Um aluno que vai para um curso de educação formação tem que ser responsabilizado com determinadas medidas que agora não são. Têm que ser assíduos, pontuais, responsáveis pelos seus materiais, caso não cumprissem com essas responsabilidades deveriam abandonar os cursos; penso que era preferível perder um ou dois alunos do que perder metade da turma com os maus exemplos. Não tem jeito os alunos dos cursos de educação formação sendo os mais adultos virem para a escola de mãos nos bolsos, parece que vão passear, dando logo mau exemplo aos alunos dos currículos normais, enquanto os outros muito mais pequenos vêm carregados de livros e restante material. Os cursos de educação formação deveriam criar nesses jovens uma responsabilização, uma postura adequada para a vida activa, porque deste modo os alunos fazem o 9º ano mas se não mudarem ficam condenados ao fracasso profissional. (§52)

O professor lamenta a falta de responsabilização existente nestes cursos por parte dos alunos e, na sua opinião, essa seria a principal alteração necessária aos cursos de educação formação. Na sua perspectiva criar regras e penalizações ajudaria os alunos a terem uma outra postura e a melhorarem o comportamento. Admite, mesmo, que seria preferível que desistisse um ou outro aluno que infringisse as normas servindo de exemplo aos restantes. Reitera a sua posição dizendo: “No início do curso, deveriam começar logo por responsabilizá-los e penalizá-los, dando o exemplo para não arrastar outros alunos com boas intenções” (§54). Posteriormente acrescenta “...Efectivamente o essencial a alterar são as regras, a escola dá-lhes tudo e eles não dão nada, só exigem e a política de selecção deveria ser alterada como já referi anteriormente” (§54).

Na figura 6 resumo as perspectivas do César.

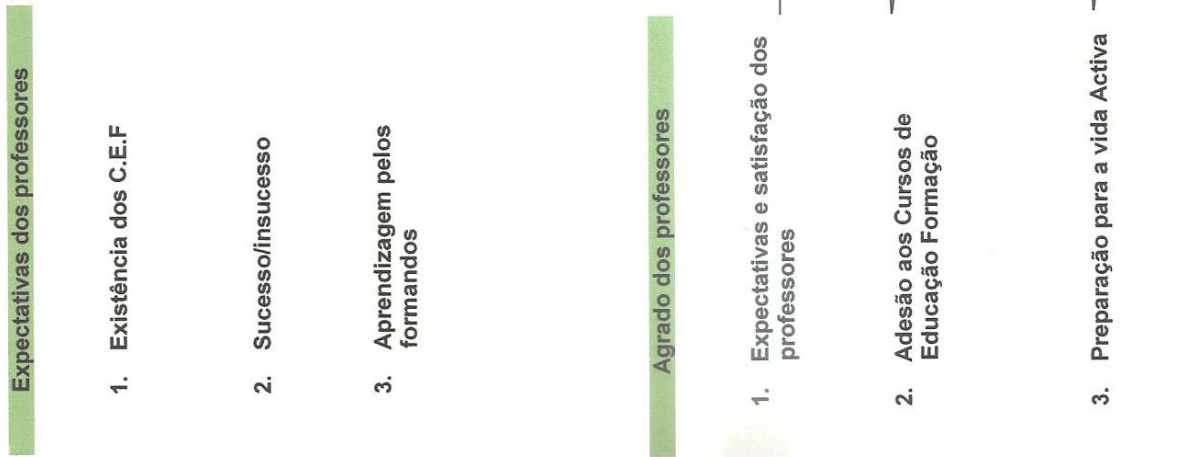


Figura 6 - Resumo das perspectivas do César

O cruzamento e discussão das respectivas perspectivas.

Nesta secção apresento o cruzamento e a discussão das perspectivas dos participantes. Serão apontadas as similitudes e as diferenças entre os participantes e feita a análise e interpretação das perspectivas dos participantes, à luz da literatura consultada.

Expectativas dos professores sobre a existência dos cursos de educação formação

A escola tem de ser um pólo dinamizador da resposta para cada criança/ jovem, responsabilizando-se pela educação de todos os seus alunos, independentemente dos problemas de aprendizagem que cada um deles possa apresentar. Mas, esta responsabilização, segundo Correia (1997a), exige da escola e do sistema modificações no processo de ensino/ aprendizagem com o objectivo de se encontrar resposta para um dos direitos fundamentais de toda a criança - o direito a uma educação igual e de qualidade que tenha em conta as suas necessidades.

Baseado neste pressuposto foram criados os cursos de educação formação procurando dar resposta aos alunos que demonstravam graves dificuldades no seu percurso escolar, estando muitos deles em vias de abandonar a escola.

No que concerne a esta temática, a concordância com estes cursos é quase unânime (entre os seis participantes) apenas um disse não concordar com a existência dos cursos de educação formação, pelo menos do modo como estão a ser dinamizados actualmente, uma vez que não estão a servir o objectivo para o qual foram criados. Objectivo esse que seria evitar o abandono escolar dos alunos com um percurso escolar de várias retenções, que implicitamente deveria reflectir os problemas de aprendizagem dos alunos. No entanto, este participante advoga que as turmas são constituídas por todos os alunos que as pretendam frequentar, desde que tenham a idade exigida (15 anos). Assim sendo, os cursos de educação formação abrangem diferentes tipos de alunos: Os desmotivados, os que são pouco empenhados, os que não dão importância alguma à escola e os que revelam problemas de aprendizagem. O participante defende que estes cursos deveriam ser exclusivos a alunos em perigo de abandonar a escola e que quisessem de facto seguir cursos de educação formação e nunca por não querem estudar.

Os restantes participantes concordam com a existência destes cursos mas defendem que necessitam de uma reestruturação, alegam que estes cursos deveriam ser exclusivos a alunos com dificuldades de aprendizagem e não frequentados por qualquer tipo de aluno que manifeste vontade de os frequentar, isto porque segundo as perspectivas dos professores, os alunos com capacidades saem prejudicados dos cursos de educação formação, por estes serem muito facilitados e de pouca exigência. Estes cursos, segundo os participantes deste estudo não são o melhor contexto social para o desenvolvimento global dos alunos com capacidades mas sem vontade de estudar, tal como defende Bautista (1997), a integração na sociedade não deve ser vista como a eliminação das diferenças mas sim a aceitação da sua existência dentro de um contexto social que possa oferecer a cada um dos seus membros as melhores condições para o desenvolvimento máximo das suas potencialidades, pondo ao seu alcance os mesmos benefícios e oportunidades da vida normal.

Segundo as perspectivas dos participantes, estes cursos são necessários, embora os alunos devam ser seleccionados de forma diferente. Tal é corroborado por Marques (1994) quando considera que os cursos de educação formação como alternativa à via de ensino, “poderão levar ao aumento da escolarização, mantendo no sistema jovens que o abandonariam se essas alternativas não existissem” (p. 40).

Perspectivas dos professores sobre o sucesso/insucesso destes cursos

Todos os participantes defendem que os cursos de educação formação são cursos de sucesso, basta para isso que os alunos os frequentem. No entanto, as opiniões divergem e dois dos participantes (curso de educação formação de serviços) defendem que a maior parte dos alunos do curso trabalharam empenhadamente e que no decorrer do ano lectivo obtiveram muitos progressos e conquistaram o sucesso com o seu esforço e empenho aliado ao dos professores. Estes participantes referem que as principais variáveis subjacentes ao sucesso deste curso são o gosto, a motivação e o empenho desenvolvidos nos alunos associados à colaboração entre os elementos da equipa pedagógica.

Estes participantes confirmam o sucesso do curso com o trabalho desenvolvido pela equipa, princípio esse que Ainscow (1997), valoriza, ou seja, o facto de a qualidade

de ensino estar intimamente ligada à forma como a respectiva equipa docente interage, entre si, formal e informalmente.

Esta equipa conseguiu que os alunos tivessem bons resultados e simultaneamente que alterassem a sua postura relativamente à escola. Um dos participantes refere que os professores podem fazer a diferença, que a melhor recompensa para a equipa pedagógica é ver não só o sucesso dos alunos mas também a vontade de alguns em prosseguirem estudos. Continuar os estudos estava fora de questão no início do ano lectivo e no final do curso havia alguns alunos com vontade de prosseguir, embora a nível profissional.

Também Neves, Pedroso e Matias (1993), num estudo sobre o sistema de aprendizagem, constata esta reconciliação dos alunos com a escola “resultante da autoconfiança na aquisição de competências ao longo da formação” (p.152). Concluem, ainda que esta formação reconcilia os jovens com as aprendizagens de natureza mais escolar e gera predisposições ao prosseguimento das suas trajectórias de formação.

Os restantes participantes alegam que os cursos têm sucesso porque os alunos são obrigados a ter resultados positivos e que o esforço e empenho são somente dos professores. Acrescentam, ainda, que os professores adaptam, flexibilizam, ajustam os conteúdos, currículo e mesmo os instrumentos de avaliação aos alunos para que haja sucesso. Deste modo o sucesso é imposto pela filosofia dos próprios cursos, contribuindo assim para que os alunos não sintam necessidade de se esforçarem para obterem sucesso. Os alunos têm consciência que basta frequentar as aulas para concluírem o curso, não necessitando portanto de esforço e dedicação, sendo assim um sucesso mais a nível estatístico.

Perspectivas acerca das aprendizagens pelos formandos

No tocante a esta temática, todos os participantes deste estudo são unânimes em separar as aprendizagens práticas das aprendizagens teóricas. Quanto às aprendizagens práticas os participantes referem que os alunos gostam de trabalhar nestas disciplinas, executam as actividades com gosto e empenho, consolidando essas aprendizagens.

Assim, quanto às aprendizagens práticas todos estão de acordo que os alunos aprendem, trabalham com gosto e consolidam as aprendizagens. Relativamente às aprendizagens teóricas também há consenso, embora em sentido contrário, os participantes atestam que os alunos se sentem desmotivados, desinteressados e que revelam muitas dificuldades em consolidar essas aprendizagens.

Os participantes enumeram várias barreiras às aprendizagens teóricas dos alunos nomeadamente: dificuldade de aprendizagem, desmotivação, falta de interesse, desfasamento das turmas quanto ao percurso académico e sobretudo desadequação dos currículos a este tipo de alunos. As opiniões são convergentes quanto aos currículos e conteúdos destes cursos, principalmente nas disciplinas teóricas. Os participantes referem que os conteúdos deviam ser adaptados ao tipo de curso de educação formação, da profissionalização em serviço e às necessidades dos alunos.

Estes cursos pretendiam ser inovadores e com um currículo para a mudança, o que implica "que a nível central se definam alguns conteúdos do saber e em que, a nível da escola, se ajustem os conteúdos às necessidades dos alunos em concreto. Só um currículo planeado em parte na escola pelo professor, opcional, flexível e aberto e com objectivos em si mesmo pode ser adequado à variedade de alunos da escola" (Formosinho, 1987, p. 50). Paralelamente, os participantes do curso de serviços confessam que não seguem o currículo fielmente, que o vão adaptando às características da turma. A equipa procura modelar os conteúdos, aplicar estratégias inovadoras, diversificar os instrumentos de avaliação e afirmam ter resultados positivos merecidos pelos alunos, mesmo na parte teórica.

Os restantes participantes apontam como principal causa da não consolidação das aprendizagens teóricas, os currículos desajustados a este tipo de cursos e de alunos. Nestes cursos encontram-se jovens com variadas educações formais/informais, diferenciadas aptidões, motivações, interesses, diferentes necessidades e projectos de vida, toda esta diversidade torna completamente inadequado o "currículo pronto-a-vestir de tamanho único" (Formosinho, 1987, p. 48), tornando-se necessário que a escola/equipa pense em reformular objectivos, seleccionar conteúdos e métodos que melhor sirvam a diversidade destes alunos.

Explorando uma outra vertente da mesma temática, cinco dos seis participantes revelaram ter sentido necessidade de alterar as metodologias utilizadas desde que começaram a trabalhar com estes cursos. Estes afirmam que as metodologias expositivas com estes alunos são infrutíferas, e que todos os trabalhos têm que ser muito inovadores, práticos, motivadores e relativamente rápidos alegando que os alunos

se cansam com facilidade. Apenas um participante garante continuar com a metodologia expositiva, com a qual iniciou, não sentindo necessidade de a alterar.

No entanto, mesmo mudando de metodologias, os professores continuam a queixar-se da falta de interesse e motivação dos alunos, não conseguindo obter os resultados esperados, salvaguardando o curso de serviços.

Perspectivas acerca do agrado dos professores: expectativas e satisfação

Neste estudo encontramos as mais variadas e contraditórias perspectivas, no que diz respeito às expectativas e satisfação dos professores. Subdividindo o tema analiso em primeiro lugar as expectativas deixando a satisfação dos professores para segundo lugar. Quanto às expectativas dos professores acerca dos cursos de educação formação, confirmam-se todas as hipóteses prováveis (subiram, mantiveram-se e baixaram) dos seis participantes. Há apenas um caso em que as perspectivas subiram (cursos de educação formação de serviços). Este participante referiu que as suas perspectivas inicialmente eram muito baixas, porque conhecia alguns alunos que tinham sido seus em anos anteriores, no ensino regular, sabia que o comportamento deles era mau, que tinham muitas dificuldades de aprendizagem e agora havia a agravante de estarem todos juntos. Garante que as suas expectativas aumentaram ao longo do ano, facto esse que se deveu à evolução dos alunos e aos resultados alcançados.

O outro participante do curso de serviços afirma que as suas expectativas se mantiveram ao longo do curso sempre dentro do positivo, porque a sua experiência tem sido positiva e confessa que gosta de trabalhar com estes cursos.

Os restantes participantes confessam que as suas expectativas baixaram, porque os resultados não foram os esperados, tinham expectativas mais elevadas acerca destes cursos que não se confirmaram e perspectivavam também outra postura por parte dos alunos, todos estes factores levaram as expectativas a baixarem.

Quanto à satisfação as respostas dos participantes também são variadas, os participantes do curso de serviços afirmam-se satisfeitos, um deles refere que está muito satisfeito mas também muito cansado, porque os alunos dos cursos de educação formação exigem um grande esforço dos professores, contudo encara estes cursos como um desafio.

O outro participante do curso refere que também se encontra satisfeito, vê nestes cursos uma maneira de mudar as práticas, de estar constantemente a inovar, a actualizar-se e garante que tudo isso o enriquece como profissional e como pessoa.

Três dos restantes participantes dizem-se parcialmente satisfeitos, salientando alguns aspectos positivos nomeadamente: a boa relação que se criou, pelo espírito de grupo, pela parte prática, porque eles são bons trabalhadores, pelo facto de saber que ainda andam na escola e que se não fossem os cursos de educação formação a maioria teria desistido. Paralelamente, apontam também aspectos negativos como a falta de empenho, interesse e motivação dos alunos que originam comportamentos desadequados.

Por fim há um participante que se declara aliviado por estar a terminar, confessa que não está satisfeito e advoga que os alunos vão para estágio, que se tentou fazer alguma coisa mas que tem consciência que não fez tudo o que seria ideal fazer. Esta insatisfação e angústia manifestada por este participante deve-se ao facto de que tem consciência que não foram esgotadas todas as possibilidades para melhorar a aprendizagem destes alunos o que se torna penoso pois segundo Molière não somos responsáveis apenas pelo que fazemos, mas também pelo que deixamos de fazer.

Perspectivas acerca da adesão aos cursos de educação formação: alunos e professores

Esta temática dos cursos de educação formação foi abordada em duas vertentes distintas: uma vertente para os alunos e a outra para os professores. No que diz respeito aos alunos todos os participantes no meu estudo são unânimes em referir, que de facto estes cursos, para os alunos são atractivos. Contudo, um participante refere que nem todos os cursos são atractivos para os alunos, pois nem sempre esses cursos vão de encontro aos interesses dos alunos. É o caso dos alunos que frequentam um curso não por vocação mas por falta de alternativa, o que acontece com frequência. Se o aluno está na área que pretendia e gosta do que faz, de facto é atractivo. No entanto, se essa área não é do agrado do aluno, mesmo a parte prática pode não ser atractiva segundo a perspectiva do participante do meu estudo. Os restantes participantes afirmam categoricamente que estes cursos, são do agrado dos alunos e atribuem vários factores para fundamentar as suas perspectivas, nomeadamente: O sucesso generalizado dos cursos de educação formação que levam alguns alunos a dizer que os querem frequentar, após conhecerem o insucesso.

Outro factor apontado é a diversidade de actividades realizadas nestes cursos e nesta diversidade estão incluídas as inúmeras visitas de estudo que são sempre do agrado de todos os alunos. Outros factores que contribuem para a adesão a estes cursos, segundo os participantes, é o facto de estes cursos terem muitas aulas práticas, serem mais facilitados e não terem trabalhos de casa. Para além destes factores são enumerados mais dois por um só participante, o facto de obterem alguma remuneração no estágio e ainda de terem uma qualificação profissional que de alguma forma os pode ajudar a arranjar trabalho. Efectivamente razões não faltam para que os alunos adiram a estes cursos, deixando-se por vezes reprovar para poderem frequentá-los, segundo alguns participantes.

Quanto à outra vertente, no que diz respeito aos professores, encontro consenso entre os vários participantes, de que não são atractivos, para a grande maioria dos professores. Os argumentos são os mais variados, vão desde a falta de apoio do ministério, passam pelas turmas difíceis, pelo elevado número de horas distribuído a cada professor com estes cursos, pelo insucesso que os alunos carregam ao longo da escolaridade que os torna desmotivados e desinteressados principalmente nas disciplinas teóricas e ainda pelo excesso de trabalho que os professores têm com estes cursos.

Dois dos participantes referem também a falta de penalização dos alunos, relativamente às faltas e ao mau comportamento que desagrada muito aos professores. Isto leva a que os alunos desmotivem e que não queiram saber disto para nada, porque conseguem os resultados que pretendiam, sem esforço e empenho.

Em contrapartida dois participantes dizem que estes cursos podem ser do agrado dos professores, como uma experiência inovadora, desde que os professores tenham perfil para leccionar estes cursos. Descrevem o perfil adequado

Como sendo de uma pessoa bem-humorada, flexível, compreensiva, tolerante, aberto à mudança, à partilha e com um bom conhecimento do tipo de cursos e alunos que os frequentam para não ser surpreendido. Salientam o facto de saber trabalhar em colaboração com a equipa pedagógica, pois argumentam que este pode ser o caminho que conduz ao sucesso, que tornará estes cursos mais atractivos para os professores pois a colaboração é o elemento fulcral que precisa envolver toda a aprendizagem “a colaboração é um processo interactivo, através do qual, intervenientes, com diferentes experiências, encontram soluções criativas para problemas mútuos” (Correia 2003b, p.26).

Perspectivas sobre a preparação destes cursos para a vida activa

As opiniões dos participantes deste estudo no âmbito desta temática são diversificadas e algumas até contraditórias. Um participante alega que os alunos deste curso não vão preparados para o mercado de trabalho, salvaguarda, no entanto, o caso dos bons alunos nas disciplinas práticas.

Comungando da mesma opinião há um outro participante que afirma que a escola não tem as instalações necessárias a esse curso em particular, tal como o próprio participante pôde comprovar numa visita a outra escola, daí que os alunos provavelmente não sairão preparados para a vida activa.

Dois participantes referem que os alunos sairão preparados destes cursos para a vida activa embora façam algumas restrições quanto a essa preparação, um deles crê que a parte prática será suficiente para que os alunos se possam tornar bons profissionais. O outro participante admite que o curso os prepara para a vida activa, salientando, que alguns alunos poderão vir a ser melhores profissionais que outros, porque têm uma maior vocação pela área.

Por último temos duas opiniões convergentes quanto a esta temática, que não afirmam nem negam a preparação destes cursos para a vida activa, os dois participantes referem que estes cursos são uma mais-valia, são uma experiência enriquecedora, uma porta aberta para a vida activa.

No entanto são peremptórios em afirmar que o sucesso na vida activa não depende dos cursos, mas do empenho, dedicação e força de vontade do aluno. Estes participantes optam pela prudência, não emitem opiniões conclusivas quanto ao futuro, embora tenham expectativas positivas mantêm-se confiantes mas simultaneamente cautelosos e rematam a conversa com uma pequena mas elucidativa resposta: “Só o tempo o dirá”.

Ainda no âmbito deste contexto foi pedido aos participantes a sua opinião quanto às alterações que eles consideravam necessárias a estes cursos para os tornar melhores e mais ajustados às necessidades concretas dos alunos que os frequentam.

As alterações propostas foram bastantes, algumas delas referidas apenas por um dos participantes, outras defendidas por vários simultaneamente. No primeiro caso é proposto uma legislação que responsabilize estes alunos quanto à assiduidade, pontualidade, aos seus materiais, havendo lugar a uma penalização para quem não cumprisse as regras. Outra alteração defendida também somente por um participante foi a falta de formação dos professores para leccionar nestes cursos especificamente. Uma

outra alteração proposta por um só participante tem a ver com a selecção e características dos professores. Este participante chama a atenção para o perfil que considera necessário para trabalhar com estes alunos e que segundo ele, nem todos os professores possuem.

É apresentada uma outra proposta de alteração, esta por dois participantes, a redução da carga horária da componente científica em prol do aumento da componente tecnológica. Neste caso os participantes defendem que os alunos deveriam ter mais aulas práticas e mais tempo de estágio e menos aulas de cariz teórico, particularmente nos cursos tipo T2 (jardinagem e carpintaria).

Igualmente proposto por dois participantes temos a redução das turmas. Segundo eles as turmas deveriam ter entre 13 e 15 alunos para poderem atender às dificuldades específicas de cada aluno. Referem ainda que nas aulas práticas os alunos necessitam de uma vigilância apertada pois utilizam materiais/ferramentas de risco onde a qualquer momento pode acontecer um acidente.

Continuando no assunto relacionado com as turmas três participantes propõem uma selecção mais criteriosa para a elaboração das mesmas, Um destes três participantes defende que as turmas deveriam ser mais homogéneas, sendo contra turmas formadas com alunos vindos do 6º ano, outros vindo de turmas de percursos alternativos, outros vindos do 7º ano e ainda alunos do 8º ano. Reitera a sua posição confessando que esta desigualdade académica agrava as dificuldades na turma. Os outros dois participantes advogam que os cursos de educação formação deveriam ser apenas para alunos com dificuldades de aprendizagem e não para qualquer aluno que por vezes reprova propositadamente para entrar num cursos de educação formação. O professor garante que os alunos com capacidades saem prejudicados destes cursos porque o grau de exigência é muito básica e defende que eles ganhariam mais no ensino tradicional.

Por fim a última alteração proposta que reúne mais consenso. Cinco dos seis participantes defendem que os programas e os conteúdos deveriam ser totalmente reformulados e adequados a este tipo de alunos e a cada cursos de educação formação particularmente.

Quanto às alterações a fazer a estes cursos apenas um participante, professor de uma disciplina prática, não referiu a reformulação dos programas, proferiu que na sua disciplina todos os alunos tinham sucesso e que não tinha conhecimento suficiente acerca dos programas das outras disciplinas para se poder manifestar.

No que diz respeito aos restantes participantes todos concordam que os programas não estão adequados aos cursos de educação formação, advertem que o currículo da componente científica é uniforme a todos os cursos e que segundo eles deveria ser ajustado a cada curso em particular. Acrescentam, ainda, que os conteúdos destas disciplinas são muito exigentes para os alunos destes cursos, reiteram a ideia de que são alunos com muitas dificuldades, com um percurso académico repleto de insucesso, que em parte resulta um percurso que segundo Azevedo (1991), é “único e uniforme, fundado na eleita matriz dos saberes académicos, auto-sustentados na lógica da abstracção e da formalidade” (p. 147), inadaptável às aspirações e ou capacidades de alguns alunos.

Chamam especial atenção para os alunos que entram nos cursos de educação formação vindos do 6º ano e das turmas de percursos alternativos, que no final dos dois anos de curso podem realizar o mesmo exame nacional a português e a matemática, dos alunos do 9º ano. Efectivamente, para alunos com um percurso académico com duas ou mais retenções, até ao 6º ou 7º ano de escolaridade, que ingressam neste tipo de cursos, creio que o currículo deveria ser adaptado às dificuldades/necessidades do aluno, pois a prática de tais procedimentos estaria, portanto respeitado o princípio de que “devem ser as características e necessidades dos alunos a determinar o currículo a considerar” (Correia 2003a, p. 27).

Deste modo, a pedagogia actual destes cursos “terá de se afastar de modelos de ensino-aprendizagem centrados no currículo, passando a dar relevância a modelos centrados no aluno em que a construção do ensino tenha por base as suas necessidades singulares” (Correia, 2003a, p. 13).

CAPITULO V

Conclusões e Recomendações

Assim, analisando as perspectivas dos participantes concluo que:

1 - Os professores concordam com a existência dos cursos de educação formação alegando ser a única alternativa de alguns alunos concluírem o 3º Ciclo.

Os professores na sua maioria (cinco dos seis participantes) concordam com a existência dos cursos de educação formação alegando que estes cursos são a única alternativa para os alunos com problemas de aprendizagem, concluírem o 9º ano de escolaridade, ou seja, o 3º ciclo. Os participantes afirmam que vários alunos vêm manifestando vontade de abandonar a escola, devido ao seu percurso escolar de insucesso e à sua idade avançada, necessitando, por isso de uma alternativa.

2 - Todos estes cursos são cursos de sucesso pois a maioria dos alunos termina-os no tempo previsto.

Relativamente ao sucesso/insucesso destes cursos concluo que todos estes cursos são cursos de sucesso, pois a maioria dos alunos termina o curso no tempo previsto. No entanto, os professores afirmaram que este sucesso se deve ao esforço dos professores e à pouca exigência dos mesmos, sendo quase obrigatório pela legislação passar os alunos. É de referir a excepção ao curso de serviços, que obteve sucesso por mérito próprio, pelo esforço e dedicação dos alunos conjuntamente com os professores. Efectivamente o curso de serviços destaca-se dos restantes, pelo que me foi possível compreender, esse facto deve-se, segundo os participantes à coesão e colaboração da equipa pedagógica e ainda à homogeneidade da turma. Neste curso os alunos têm um percurso académico muito semelhante, todos possuem o 8º ano de escolaridade, enquanto nos outros cursos há uma grande disparidade de percursos académicos que agrava os problemas na turma. É este sucesso que atrai a maioria dos alunos que acumulam vários insucessos ao longo do seu percurso escolar.

3 - A aprendizagem pelos formandos é valorizada pela componente de formação prática em detrimento das restantes componentes

Quanto à aprendizagem realizada pelos formandos concluo que segundo os participantes as aprendizagens práticas são devidamente consolidadas enquanto que as aprendizagens teóricas são avaliadas pelos mínimos, com instrumentos de avaliação muito simples, a curto prazo, não ficando bem consolidadas. No que concerne às metodologias utilizadas, a maior parte dos participantes vão alterando e adaptando a cada turma, ano após ano, as suas metodologias privilegiando os exercícios práticos em detrimento das aulas expositivas.

4 - Os professores encontram-se globalmente insatisfeitos com os cursos de educação formação manifestando reduzidas expectativas quanto a estes cursos.

Acerca da satisfação dos professores cheguei à conclusão que apenas os participantes do curso de serviços se encontravam globalmente satisfeitos com o curso, mantendo positivas as suas expectativas iniciais. Os restantes professores demonstraram insatisfação global com os cursos salientando um ou outro aspecto positivo que os deixasse satisfeito. Afirmaram ainda que as suas expectativas iniciais foram baixando com o decorrer dos cursos, sendo agora bastante reduzidas ou mesmo nulas.

5 - Os cursos de educação formação são muito atractivos para os alunos enquanto que para alguns professores poderão ser um tormento.

Procurei avaliar a atractividade dos cursos de educação formação para os docentes e alunos e cheguei à conclusão que para os alunos efectivamente os cursos de educação formação são de facto atractivos, por vários factores referenciados no capítulo anterior. No que diz respeito aos professores a conclusão é a oposta, os cursos de educação formação não são nada atractivos para os professores, esta é a opinião geral dos participantes deste estudo, admitindo alguns deles que para alguns professores podem ser um verdadeiro tormento.

6 - Há divergência de perspectivas quanto à preparação destes cursos para a vida activa

Procurei também averiguar a preparação para a vida activa, destes cursos, o que suscitou opiniões divergentes. Um terço dos participantes acredita que os cursos de educação formação preparam os alunos para a vida activa, um outro terço é de opinião contrária, que estes cursos não preparam os alunos para a vida activa e o outro terço permanecem indecisos, não dando uma resposta conclusiva, defendem estes cursos como uma mais-valia mas cautelosamente remetem uma resposta para o futuro.

7 – Todos os professores consideram necessárias alterações significativas a estes cursos em diferentes vertentes.

Quanto à necessidade de alterações aos cursos, conclui que na perspectiva dos participantes deste estudo, os cursos de educação formação precisam de alterações significativas, que vão desde a reformulação do currículo, passando pela legislação e terminando na constituição de turmas e recrutamento de professores. Todos os participantes comungam da opinião que estes cursos foram criados em prol de um ideal que se distancia da realidade.

Recomendações para estudos futuros

Deixo como novas perspectivas de trabalho, para possível aprofundamento deste ou execução de outro, o alargamento das entrevistas aos vários elementos da comunidade educativa, de modo a aprofundar melhor o tema.

Tendo em conta os factos comentados por vários professores de diferentes escolas em conversas informais, posso afirmar que as características gerais dos professores e alunos deste estudo correspondem ao perfil deste tipo de cursos, daí que persiste um certo sentimento pessoal de que muito do que resultou deste trabalho poderá ser passível de aplicação relativamente similar noutros contextos, no entanto recomendo aplicar este estudo em diferentes escolas e zonas geográficas.

Espero que este estudo sirva de documento reflexivo às escolas e que seja encarado como uma pequena ajuda para as alterações que os participantes propuseram no sentido de tornar os cursos de educação formação ideais para alunos e professores elevando ao máximo possível o seu potencial. Para que tal aconteça considero necessário formar professores dotando-os com as competências e os materiais adequados para ensinarem diversas populações estudantis e satisfazer as diversas necessidades de aprendizagem de diferentes categorias de alunos.

Segundo Fonseca (1997), “no futuro, o desafio está em garantir a todos a igualdade de oportunidades sociais e educacionais. As apostas e as expectativas deverão ser positivas, pois devem acentuar a originalidade, a variedade e a heterogeneidade da pessoa humana” (p.52).

Referências Bibliográficas

Ainscow, M. (1996). *Necessidades especiais na sala de aula – Um guia para a formação de professores*. Lisboa: UNESCO.

Ainscow, M. (1997). Educação para todos: Torná-la uma realidade. In M. Ainscow, G. Porter, & M. Wang (Eds), *Caminhos para as escolas Inclusivas* (pp.11-31). Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Azevedo, J. (1991). *A educação tecnológica nos anos 90*. Porto: Edições ASA.

Bautista, R. (1997). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Dinalivro.

Biklen, S., & Bogdan, R. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.

Benavente, A. (1994). Estratégias de igualdade real. In *Educação Para Todos: Cadernos*. PEPT 2000 (pp. 45-46). Lisboa: Ministério da Educação.

Benavente, A. (1990). *Escola, professores e processos de mudança*. Lisboa: Livros Horizonte

Bogdan, R., & Taylor, S. (1986) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação*. Lisboa: Universidade Aberta.

Carvalho, O., & Peixoto, L.M. (2000). *A escola inclusiva: Da utopia à realidade*. Braga: Edições APPCDM distrital de Braga.

Correia, L.M. (1997a). *Alunos com necessidades educativas especiais nas classes regulares*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M. (1997b). *Colaboração: um pressuposto para o êxito da inclusão*. O Docente, Edição Especial, 9-11.

Correia, L.M. (2001). Educação inclusiva ou educação apropriada?. In D. Rodrigues (org.), *Educação e diferença* (121-142). Porto: Porto Editora

Correia, L. M. (2003a). O sistema educativo português e as necessidades educativas especiais ou quando a inclusão quer dizer exclusão. In L. M. Correia (Org), *Educação especial e inclusão: Quem disser que uma sobrevive sem a outra não está no seu perfeito juízo* (pp.11-39) Porto: Porto Editora.

Correia, L. M. (2003b). *Inclusão e necessidades educativas especiais. Um guia para educadores e professores*. Porto: Porto Editora.

Correia L. M. & Martins A. P. L. (1999). *Dificuldades de aprendizagem: O que são, como entendê-las*. Porto: Porto Editora.

Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2000). Uma escola para todos: Atitudes dos professores perante a inclusão. *Inclusão*, 1, 15-29.

Correia, L.M., & Martins, A.P.L. (2002). *Inclusão: Um guia para educadores e professores*. Braga: Quadrado Azul Editora.

Correia, L.M., & Serrano, J. (2000). Reflexões para a construção de uma escola inclusiva. *Inclusão*, 1, 31-35.

Costa, A. B. (1995). 20 Anos de Educação Especial. *Educação*, 10, 5-7.

Decreto - Lei n.º190/91, de 23 de Agosto.

Decreto - Lei n.º46/86, de 14 de Outubro.

Decreto-Lei 20/2006, de 31 de Janeiro.

Decreto-Lei 35/90, de 25 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º 7, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º115-A/98, de 4 de Maio.

Decreto-lei n.º372/90, de 27 de Setembro.

Decreto-Lei n.º5/73, de 25 de Julho.

Decreto-Lei n.º6/2001, de 18 de Janeiro.

Decreto-Lei n.º3/2008 de 7 de Janeiro.

Despacho Conjunto 38/SEAM/SERE/88.

Despacho Conjunto n.º105/97, de 1 de Julho.

Despacho Conjunto n.º453/2004

Despacho Conjunto n.º287/2005

Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular (2005). *Avaliação e intervenção na área das NEE*. Lisboa: Ministério da Educação.

Felgueiras, (1994). As crianças com necessidades educativas especiais: Como as educar? *Inovação*, 7, Suplemento.

Fonseca, V. (1997). *Educação especial: Programa de estimulação precoce*. Lisboa: Editorial Notícias.

Fonseca, V. (1999). *Insucesso escolar – Abordagem psicopedagógica das dificuldades de aprendizagem*. Lisboa: Âncora Editora.

Fonseca, V. (2004). *Dificuldades de aprendizagem – Abordagem neuropsicológica e psicopedagógica ao insucesso escolar*. Lisboa: Âncora Editora.

Formosinho, J. (1987). Currículo uniforme pronto-a-vestir de tamanho único. In AAVV, *O insucesso escolar em questão* (pp.41-50). Braga: Universidade do Minho.

Ghiglione, R., & Matalon, B. (2001). *O Inquérito: teoria e prática*. Oeiras: Celta Editora

Jiménez, R. B. (1997a). *Educação especial e reforma educativa*. In R. B. Jiménez (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 9-35). Lisboa: Dinalivro.

Jiménez, R. B. (1997b). Uma escola para todos: A integração escolar. In R. R. B. Jiménez (Ed.), *Necessidades educativas especiais* (pp. 21-35). Lisboa: Dinalivro.

Lopes, M. C. (1997). *A educação especial em Portugal*. Braga: APPACDM

Ludke, M., & André M., (1986) *Pesquisa em educação: Abordagens qualitativas*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária.

Madureira, I., & Leite, T. (2003). *Necessidades educativas especiais*. Lisboa: Universidade Aberta.

Marques, M. (1994). *A Decisão política em educação. O Partenariado Sócio-Educativo como Modelo Decisional*. Porto: Edições Afrontamento.

Marques, M., Requejo, T. (1991). *Os alunos das escolas profissionais. Caracterização e expectativas. Análise Sociográfica. Novos Rumos para o Ensino Tecnológico e Profissional. Actas da Conferência Nacional*. Porto: M.E./GETAP.

Marques, U., Castro, J., & Silva, A. (2001). Actividade física adaptada: Uma visão crítica. *Revista Portuguesa de Ciências do Desporto*,1(1), 73-79.

Martins, A. P. L. (2000). *O movimento da escola inclusiva: Atitudes dos professores do 1º ciclo do ensino básico*. Tese de mestrado não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Martins, A.P.L. (2006). *Dificuldades de Aprendizagem: Compreender o fenómeno a partir de sete estudos de casos*. Tese de Doutoramento não publicada, Universidade do Minho, Braga.

Morgado, C. J. & Pacheco, A. J. (2002). *Construção e avaliação do projecto Curricular de Escola*. Porto: Porto Editora.

Neves, O., Pedroso, P., & Matias, N. (coords.) (1993). *O Sistema de aprendizagem em Portugal: Experiência de Avaliação Crítica*. Lisboa: IEPF.

Nielsen, L. B. (1999). *Necessidades educativas especiais na sala de aula: Um guia para professores*. Porto: Porto Editora.

O.C.D.E. (1989) – *O Ensino na Sociedade Moderna*, Porto, Edições Asa.

Pereira, L. (1993). Evolução histórica da educação especial. In Pereira, L. (org.), *Integração Escolar – Colectânea de textos* (pp.5-19). Lisboa: Edições Faculdade de Motricidade Humana.

Pereira, L. (1984) Evolução histórica da educação especial. In *Deficiência e motricidade terapêutica* (pp.37-51). ISEF-CDI, Cruz Quebrada.

Pierre, M. (1990). O século XX. Colecção “A História dos Homens”. Lisboa, Lello & irmão.

Pimplot, J. (1991). *A primeira guerra mundial: Colecção conflitos do século XX*. Porto: Edinter

Projecto Educativo do Agrupamento de Escolas (2007/2010).

Roberts, J. M. (2000). *Os Impérios Europeus. Colecção ilustrada do Mundo*. Lisboa: Circulo de leitores.

Rodrigues, A. (1995). *Integração e Currículo*, in *IV Encontro Nacional de Educação Especial*, “Comunicações”. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Rodrigues, D. (2000). O paradigma da educação inclusiva: Reflexões sobre uma agenda possível. *Inclusão*, 1, 7-13.

Rodriguez, G.; Gil, J; & Garcia, E. (1999). *Metodología de la investigación Cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

Santos, B.S. (2002). *Globalização: Fatalidade ou utopia?* Porto: afrontamento.

Tuckman, B. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Caloust Gulbenkian.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca e Enquadramento da Acção na Área das Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Vale, I. (2000). *Didáctica da Matemática e formação inicial de professores num contexto de resolução de problemas e de materiais manipuláveis*. Aveiro. Universidade de Aveiro.

Vale, I. (2004). Algumas notas sobre investigação qualitativa em educação matemática: O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*, 5, 17

ANEXOS

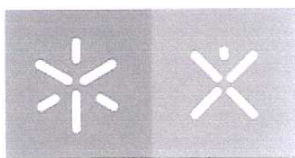
ANEXO A: Guião para a entrevista

Conhecer as expectativas dos professores acerca dos cursos de educação formação

1. Concorda com a existência dos cursos de educação formação? Porquê?
2. Qual o grau de sucesso/insucesso que antecipa para o curso que lecciona?
3. Que variáveis considera estarem subjacentes ao sucesso/insucesso dos alunos que frequentam o curso?
4. Que apreciações faz relativamente à consolidação das aprendizagens pelos formandos
5. Quais as metodologias de ensino que mais utiliza quando lecciona um curso de educação formação?

Saber qual o grau de satisfação dos professores respectivamente a cada curso e os respectivos motivos

1. Que tipo de expectativas tinha antes de iniciar a leccionação nestes cursos? Sente que essas expectativas mudaram ao longo do tempo? Como?
2. Como classifica a sua satisfação relativamente ao curso e porquê?
3. Considera que estes cursos são atractivos para os alunos? E para os professores?
4. Considera que estes cursos preparam os alunos para o sucesso na vida activa?
5. Acha que é necessário fazer alterações a estes cursos? Se sim, de que tipo?



Universidade do Minho

Anbrizado

23 / Abril / 09

Lh

Exmo. Sr. Presidente do conselho executivo
Do Agrupamento de Escolas de Briteiros

Assunto: Pedido de colaboração para a realização de um projecto de investigação no âmbito de um mestrado.

Maria Helena Pires Gonçalves Pereira, professora em exercício na escola EB/2,3 de Briteiros, encontra-se a desenvolver um projecto de investigação no âmbito do mestrado em Educação Especial, especialização em dificuldades de aprendizagem específicas, ministrado no Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho.

O projecto de Investigação visa recolher a perspectiva de alguns docentes do 2º e 3º ciclo sobre os Cursos de Educação Formação como resposta aos problemas de aprendizagem. Por este motivo venho solicitar a vossa Ex.^a, autorização para efectuar algumas entrevistas junto de alguns docentes.

A informação recolhida e a sua análise serão manuseadas de forma confidencial entre mim e a orientadora de mestrado Doutora Ana Paula Loução Martins.

Desde já agradeço toda a cooperação e atenção dispensada.

Pede deferimento

Briteiros, 16 de Abril de 2009

A professora

Maria Helena Pires Gonçalves Pereira